
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras:
políticas públicas e processos de ambientalização curricular**

MAÍRA GESUALDO DE OLIVEIRA

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências da Universidade Estadual
Paulista — Júlio de Mesquita Filho—
Campus de Rio Claro, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
mestre em Educação.**

Setembro - 2011

Maíra Gesualdo de Oliveira

Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Rio Claro
2011

Maíra Gesualdo de Oliveira

Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho
Universidade Estadual Paulista

Prof^a Dr^a Haydée Torres de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Mauro Guimarães
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio Claro, 28 de julho de 2011

À pequena Marina, minha fonte eterna de força e alegria.

Agradecimentos

À força maior que rege o universo e que me possibilitou condições de concluir este trabalho.

À minha mãe, pelo amor e pela ajuda sincera e desprendida em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, pelas palavras e pelo apoio durante momentos de desânimo.

Ao meu tio Edson, pelo apoio e pelas sábias conversas.

À minha vovozinha Maria, pelas palavras de sabedoria que têm as pessoas que enxergam longe e por ficar, sempre, com a minha filha nos momentos em que eu precisava de concentração.

Ao professor Luiz Marcelo, por sua orientação e por me ensinar muito, por disponibilizar seu tempo e conhecimento, por me incentivar sempre e por confiar em mim para elaboração desta pesquisa.

A todos do grupo de pesquisa Ágora, pelas trocas de conhecimento, alegrias, quitutes e conversas descontraídas e boas.

Aos professores Dalva, Luiz Carlos e Rosa pela disposição e orientações.

Ao meu amigo Éderson, pelas conversas e trocas de angústias e de alegrias, pela ajuda nos momentos em que precisei e por sua amizade que, com certeza, levaremos para além desta etapa do mestrado.

À minha amiga Lívia, pelo carinho e amizade, pela força, conversas inteligentes, por seu humor afiado, por me hospedar em sua casa, em muitos momentos, durante o mestrado. Outra amiga que fiz e não largo nunca mais!

Ao meu amigo Clarides, por todo seu apoio e incentivo.

Ao Cláudio, André e Malu, companheiros de ingresso.

À Sueli, por toda ajuda, pelas trocas sinceras de reflexões, pela dedicação a todas as pessoas e por me mostrar caminhos possíveis de cura da alma.

À professora Haydée e ao professor Mauro, que aceitaram estar na minha banca e me ajudaram muito com suas contribuições.

Ao meu querido Bruno, que sempre compartilhou comigo as angústias, dores, incertezas, me apoiando, incentivando e doando seu carinho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Muito Obrigada!

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana

RESUMO

A discussão em torno da temática ambiental e das possibilidades do processo educativo relacionado com as questões propostas por essa temática se faz presente em muitos setores da sociedade atual. O governo vem intensificando a proposição de políticas públicas para a área e ressaltando a importância de articulação dessas questões no âmbito do ensino formal. A produção e veiculação de pesquisas e a proposição de programas e ações relacionados, principalmente, com a inserção da educação ambiental nesse âmbito da educação nos permitem vislumbrar a amplitude que tal iniciativa vem tomando. Acreditando que a inserção da dimensão ambiental no nível superior e, principalmente, naqueles cursos que formam professores é fundamental para a operacionalização dessas questões na escola básica e, conseqüentemente, em outras esferas da sociedade, buscamos, neste trabalho, analisar projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia, na tentativa de identificar possíveis processos de ambientalização curricular de cursos de universidades federais brasileiras, bem como analisar documentos oficiais que explicitam propostas e políticas de inserção da temática para a formação de professores, no sentido de tentar entender as relações entre os projetos dos cursos de pedagogia e as políticas públicas para o setor. Fazendo parte de uma pesquisa que se desenvolveu no âmbito do Projeto Observatório da Educação/MEC, financiado pela CAPES/MEC, procuramos, através da metodologia da “construção de sentidos”, explorar sentidos relativos à temática ambiental, a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos citados e das políticas e propostas que, de alguma maneira, acreditamos tenham influência na construção dos currículos desses cursos. Para interpretar os resultados, buscamos apoio de autores, tanto do campo da Educação Ambiental, como do campo da formação de professores, currículo e políticas educacionais. Algumas reflexões sobre os resultados nos permitem vislumbrar que há um processo de inserção da temática se desenvolvendo nos cursos, principalmente através do oferecimento de disciplinas voltadas para a questão ambiental. A partir dos resultados que obtivemos com a análise das políticas e propostas oficiais, percebemos uma possível falta de articulação mais profunda entre as políticas de formação de professores e de EA e a construção de projetos pedagógicos de cursos superiores. O que nos parece é que essa inserção acompanha uma tendência histórica, na sociedade brasileira, de incorporação da dimensão ambiental em suas diferentes esferas, principalmente na esfera da educação. Sendo assim, mesmo observando possíveis fragilidades na abordagem da temática nesses cursos e, ainda, a pouca articulação com as propostas e políticas envolvidas, consideramos como um grande passo o fato dessas questões, de alguma maneira, estarem sendo tratadas, pelo menos no nível do plano, na formação desses professores, que devem atuar na educação infantil e nos primeiros anos da educação fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Cursos de Pedagogia, Ambientalização Curricular, Políticas Públicas.

ABSTRACT

The discussion on the environment theme and on the possibilities involving the educational process related to the questions posed by this theme is present in several sectors of current society. The Brazilian government has been increasing the number of environment-related public policies, pointing out the importance of linking and working on such questions within the formal teaching context. The development of researches and the dissemination of their findings, along with the proposition of programmes and actions related particularly to the introduction of environmental education into formal teaching, allow us to observe the dimension that such initiative is taking. In this work, considering that the inclusion of the environmental field in higher education, especially in teacher education courses, is essential to approach these questions in basic education, as well as in other sectors of society, we try to analyse political and pedagogical projects from Pedagogy courses in order to identify potential processes of curriculum greening in courses offered by federal Brazilian universities, and their relationship with environment-related public policies. Being part of a research carried out under the Education Observatory Project/MEC, financed by CAPES/MEC, this work uses the “meaning construction” methodology to explore meanings referring to the environment theme provided by the political and pedagogical projects of the aforementioned courses, as well as by policies and proposals that somehow have played a role in the development of the curricula of those courses. Works on environmental education, teacher education, curriculum and education policies provided support to the interpretation of the results. Some reflections on the results suggest that the environment theme is being introduced into the courses, mainly by specific disciplines. However, we could notice a possible lack in the communication between teacher education and environmental education policies and the development of pedagogical projects of higher education courses. It seems to us that the process of the introduction of this theme into such pedagogical projects follows a historical tendency of Brazilian society to incorporate the environment theme in its different spheres, particularly in education. As a result, although we can notice some issues in the approach of this theme in such courses, lacking connection with the related policies and proposals, we understand that the fact that these questions are being approached in the education of teachers who will work in nursery and primary education is a huge step forward.

KEYWORDS: Pedagogy Courses, Curriculum Greening, Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:Relação entre a quantidade de Universidades Federais Brasileiras que oferecem o curso de Pedagogia, Universidades que foram representadas por esta pesquisa e Universidades que apresentam nos projetos político - pedagógicos dos cursos de Pedagogia, a temática ambiental 95
- Figura 2:Presença da temática ambiental nos referenciais, justificativas, perfil profissional e objetivos dos projetos político - pedagógicos de cursos de Pedagogia oferecidos por Universidades Federais do Brasil, nas diferentes regiões do país 96
- Figura 3:Itens dos textos dos projetos político – pedagógicos dos cursos de pedagogia (referenciais/ justificativas, objetivos, perfil profissional e avaliação), onde a temática ambiental aparece 97
- Figura 4: Espaços Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, indicados por seus projetos político pedagógicos, onde a temática ambiental parece ser potencialmente trabalhada 100
- Figura 5: Ocorrência da temática ambiental e indicações de espaços pedagógicos onde a temática ambiental aparece ou é indicada como possibilidade trabalho, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais do País 102
- Figura 6: Quantidade de disciplinas (obrigatórias, eletivas e optativas) elencadas nos Projetos Político-pedagógicos analisados de cursos de Pedagogia das Universidades Federais que abordam a temática ambiental 105
- Figura 7: Quantidade de disciplinas (obrigatórias, optativas e eletivas) presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidade Federais que abordam a temática ambiental e “estratégia de incorporação” da temática nestas disciplinas 106
- Figura 8: Dimensões da práxis humana a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção e o desenvolvimento de projetos de ação e investigações no campo da Educação Ambiental (CARVALHO, L.M in CINQUETTI; LOGAREZZI 2006)..... 111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de Universidades Federais brasileiras que oferecem cursos de Pedagogia e quantidade de Universidades, representadas nesta pesquisa, por região do país . 92

Tabela 2: Quantidade de cursos de Pedagogia oferecidos e quantidade de cursos que tiveram seus projetos analisados por região geográfica do país..... 93

Tabela 3: Universidades representadas pela pesquisa, quantidade de cursos de Pedagogia oferecidos por elas e quantidade de cursos analisados através dos Projetos Políticos Pedagógicos..... 93

Tabela 4: “Estratégias de incorporação” da temática ambiental nas ementas das disciplinas analisadas e denominadas “Educação Ambiental” ou relacionadas ao ensino de Ciências e Geografia nas diferentes regiões geográficas do país 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas que abordam a temática, excetuando aqui aquelas intituladas “Educação Ambiental” e aquelas relacionadas ao ensino de Ciências e Geografia nos cursos de pedagogia nas diferentes regiões do país 107

Quadro 2: Temas construídos a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e a partir das políticas e propostas sobre formação de professor e Educação Ambiental. 137

Quadro 3: Aproximações e distanciamentos entre os temas encontrados nas propostas e políticas oficiais e nos projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia analisados. 150

SUMÁRIO

1 Introdução.....	12
1.1 Objetivos.....	27
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	28
1.3 Desenvolvimento da Pesquisa	31
2 Formação de Professores.....	34
2.1 A educação e a construção do “sujeito professor”	34
2.2 A formação de professores no Brasil	36
2.2.1 Cursos de Pedagogia	45
2.3 A formação inicial de professores e a temática ambiental	50
3 Políticas de Formação de Professores e Políticas de EA: algumas considerações	56
3.1 Políticas de Formação de Professores: as diretrizes curriculares de formação de professores e as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia	57
3.2 Políticas e Propostas Oficiais de EA: política nacional de educação ambiental, programa nacional de educação Ambiental e diretrizes curriculares de educação ambiental	60
3.3 Políticas e Propostas de EA em documentos oficiais: sentidos construídos	67
4 Cursos de Pedagogia e Processos de Ambientalização Curricular	84
4.1 Ambientalização Curricular e Currículo	84
4.2 Processos de Ambientalização Curricular e Cursos de Pedagogia	91
5 Políticas Públicas e Projetos Político – Pedagógicos: aproximações e distanciamentos....	131
6 Considerações Finais.....	145
Referências	153

1 Introdução

A questão ambiental emerge como problema significativo em nível mundial a partir das décadas de 1960 e 1970 devido à constatação pelas sociedades ocidentais do quadro de degradação ambiental que se configurava e se apresentava ao público, principalmente, por meio da publicação de relatos de acidentes envolvendo danos com riscos ambientais e sociais. Segundo Carvalho (1989) e Lima (2005), é longa a lista de desastres ambientais que causaram a perda de vidas humanas, além de ampla degradação ecossistêmica durante o século XX. Esses autores traçam uma relação dos acidentes mais conhecidos e que tiveram grande repercussão social. Entre eles, destacam-se: a poluição do ar da cidade de Londres, em 1952, que causou a morte de 1600 pessoas; a contaminação por mercúrio da Baía de Minamata, no Japão, em 1954, o que adoeceu gravemente milhares de pessoas; o desastre na usina nuclear de Tchernobyl, na Ucrânia, em 1986, e atualmente o vazamento, ainda sem controle, de material radioativo na usina nuclear de Fukushima, no Japão. No Brasil, observam-se os casos de Cubatão, onde a intensa poluição gerada pelo complexo industrial ali instalado provocou graves problemas de saúde na população, e de Goiânia, quando o vazamento radioativo de uma cápsula de célio-137 causou a morte por câncer de crianças e adultos (BRANCO, 1997; DIAS, 1993; MINC, 1997).

Hogan (2007) aborda alguns desses acontecimentos fazendo uma reflexão sobre o contexto que os envolvia. Nas suas observações constam dados referentes à dinâmica política e econômica nas ocasiões dos desastres. Na grande maioria das vezes, as indústrias responsáveis por tais “acidentes” não são imediatamente responsabilizadas devido à importância econômica que exercem sobre a região. Os interesses políticos e governamentais acabam por mascarar as verdadeiras consequências de tais acontecimentos, que quase sempre atingem da pior forma a população menos favorecida desses diferentes espaços geográficos do Planeta.

Outro fato importante que evidenciou uma preocupação com a problemática ambiental foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa* (1962). Nele, a bióloga norte-americana Rachel Carson divulga os resultados da sua pesquisa sobre o efeito da contaminação química dos pesticidas nos ambientes naturais e alerta os leitores para os perigos do uso dessas substâncias levando em conta suas implicações para todas as formas de vida. Nessa mesma década é divulgado o relatório “Os Limites do Crescimento” (1972) encomendado pela ONU ao Clube de Roma. Nesse documento são apontados diversos problemas ambientais mundiais e como ideia de solução para a problemática apresenta-se a proposta de ritmo de crescimento zero. É

importante considerar que tal indicação, aparentemente em prol da causa ambiental, escondia uma forte tendência à manutenção das diferenças e desigualdades sociais entre os países, já que era sugerida tanto para os países desenvolvidos como para os subdesenvolvidos (CARVALHO, 1989; TOZONI-REIS, 2001).

A partir dessas iniciativas foram propostas inúmeras conferências e encontros que procuraram discutir a temática e buscar soluções para os problemas que começavam a anunciar uma crise ambiental que afetaria significativamente os ecossistemas, com prejuízos, inclusive, para a população humana. Tal discussão ganha um enfoque mais crítico quando, na década de 1970, se alia a questionamentos fomentados pelos movimentos sociais, que contestavam principalmente o sistema de produção capitalista, característico da grande maioria das sociedades ocidentais. Carvalho (2001) e Lima (2005) apontam o movimento de Contracultura iniciado na década de 1960 nos Estados Unidos como elemento fundamental no processo de divulgação, discussão e mobilização social para a causa ambiental. Tal movimento, que se estendeu com diferentes intensidades por todo o mundo ocidental, era baseado principalmente na crítica aos valores materialistas e consumistas presentes nas sociedades capitalistas ocidentais. Contestando o racionalismo científico, os impactos do industrialismo sobre o ambiente, todas as manifestações de autoridade centralizada, entre outras questões, esse movimento manifestava uma insatisfação com o sistema econômico instalado e com o estilo de vida que dele emanava. Nesse contexto, os valores de resgate da natureza eram propostos em contraponto à vida artificializada gerada pelo sistema capitalista. O engajamento comunitário e a participação social dos sujeitos nas tomadas de decisão eram vistos como prioridade entre as reivindicações da época. Assim, segundo Carvalho (2001), na década de 1970 começa a configurar-se de forma mais sistemática um conjunto de ações e movimentos inicialmente intitulados como “ecológicos” e mais tarde como “ambientais”. No plano governamental, origina-se uma estrutura institucional voltada ao controle e organização das questões ambientais.

Duas tendências podem ser identificadas nesse contexto de divulgação e discussão sobre a problemática ambiental: de um lado, a proposta de uma perspectiva mais crítica que contestava valores e buscava a participação sociopolítica dos sujeitos nas decisões envolvendo o coletivo; do outro, a de uma perspectiva de homogeneização das responsabilidades tanto na produção quanto na solução dos problemas ambientais, direcionando-se para um movimento que inibia a reflexão crítica e o posicionamento contestador e gerando, portanto, nas palavras de Layrargues (2000, p. 12), um movimento em que “consolidava-se um consenso universal apaziguador onde as vítimas não mais poderiam responsabilizar os culpados, já que todos são

iguais perante a ‘catástrofe ecológica’”. Carvalho (1989; 2006) aponta que esse “consenso aparente”, ainda existente em torno da problemática ambiental, nos coloca “diante de posicionamentos político-ideológicos que acabam, invariavelmente, por explicitar as inconciliáveis contradições que emergem das buscas ingênuas de consenso entre diferentes grupos sociais quanto às diferentes dimensões da temática ambiental” (CARVALHO, 2006 p. 20). Essas contradições podem acontecer, por exemplo, quando se discutem questões relacionadas à utilização de recursos naturais em determinadas comunidades. Quando tomam um caráter mais controverso, a depender dos diferentes pontos de vista e interesses relacionados, tais questões acabam ficando escondidas do grande público, o que impossibilita, muitas vezes, maior discussão em torno das mesmas. Dessa forma, se mantém a ideia geral de consenso sobre as resoluções que devem ser efetivadas frente a uma situação-problema.

A constatação da associação da problemática ambiental à problemática social se faz cada vez mais legitimada. Geralmente a maior parte das pessoas atingidas diretamente pelos problemas ambientais é de baixa renda, situação que as expõe aos riscos de moradia inadequada, falta de saneamento, contato direto com poluentes, entre outros. Também é preciso lembrar que esses setores desfavorecidos da população são justamente os menos escolarizados, com reduzido poder de reivindicação e menor capacidade para se organizar na defesa de seus direitos a uma vida com razoável qualidade (VIOLA, 1987; HOGAN, 1994).

Mesmo com essa constatação, a problemática ambiental, no Brasil, trouxe aspectos peculiares no que diz respeito à sua assimilação enquanto movimento que se une à questão social. Segundo Lima (2005), em um primeiro momento, a problemática ambiental era vista, principalmente pelos setores da esquerda, como uma ideologia importada que se contrapunha aos ideais de justiça social, uma vez que se acreditava que as questões ambientais desviavam a atenção para um foco distante dos problemas sociais. Essa compreensão, que atravessou e ainda atravessa o debate ambiental no Brasil, dificultou a formação de alianças significativas entre as entidades ambientalistas e os demais movimentos sociais – sindicatos e centrais de trabalhadores urbanos e rurais, seringueiros, indígenas e mulheres – que só veio a se estabelecer a partir da segunda metade da década de 1980, constituindo o que ficou conhecido como socioambientalismo. Contribuiu também para essa dissociação entre o social e o ambiental a excessiva ênfase da militância ambientalista inicial em valores e demandas estritamente ecológicos e a falta de habilidade política em descobrir a convergência entre as agendas ambiental e social (VIOLA, 1992; FERREIRA, 1999).

Através de críticas mais ou menos ferrenhas ao tipo de organização socioeconômica defendida pelo sistema capitalista, nota-se que os problemas ambientais se multiplicam e que

a humanidade se encontra diante de uma “crise ambiental”. Esse conceito, foco de discussão de muitos autores, questiona principalmente a relação que as sociedades contemporâneas vêm mantendo com a natureza. Sabe-se que a relação que o homem estabeleceu com a natureza alterou-se ao longo do tempo. Mesmo antes da Revolução Industrial e das manifestações mais direcionadas à problemática ambiental, o ambiente foi notadamente afetado pelas atividades de diferentes grupos sociais na busca pela sobrevivência (CARVALHO, 1989). Os problemas decorrentes da vida insalubre, marcada por epidemias e doenças relacionadas à falta de saneamento na Idade Média, por exemplo, mostram que essas alterações antecedem o período histórico marcado pela Revolução Industrial, quando as manipulações do ambiente natural e os danos causados ao mesmo ficaram mais evidentes e marcaram nitidamente um novo padrão de relação entre a sociedade e a natureza. Pode-se considerar que esses novos padrões de relações são produtos do desenvolvimento científico-tecnológico das sociedades e são determinados principalmente pelo movimento de separação entre o homem e a natureza.

Nesse sentido, segundo Bornheim (1985), a primeira tentativa de se pensar racionalmente a natureza pode ser atribuída aos filósofos pré-socráticos, que, na tentativa de explicar o mundo através de conceitos, estabeleceram os primeiros passos de um comportamento que começa a abandonar os padrões de submissão a uma natureza dada, dominadora e inquestionável.

Para Bornheim (1985), Platão apresenta um pensamento que traz em seu bojo a dicotomia sujeito-objeto. O autor observa, no entanto, que os diálogos platônicos apresentam uma superação decisiva do pensamento submisso à natureza e a uma verdade dada e divina. Segundo Bornheim (1985, p. 17-18),

[...] se de um lado a verdade continua apresentando, ainda que de forma nova, uma fundamentação divina, de outro, introduz-se o conceito de adequação, que fez com que o espaço da verdade se desenvolva agora na intimidade do comércio entre sujeito e objeto [...] essa presença do sujeito instaura um vagaroso, mas incoercível, processo através do qual a verdade será sempre definida como o campo do dominável – construído e mesmo criado – pelo homem.

Desse modo, pensando na separação entre o real e o aparente, transpondo o mundo perfeito para o mundo das ideias, Platão exalta uma nova maneira de compreender o mundo, a qual deu origem a outras dicotomias, como corpo-alma, homem-natureza, luz-trevas, presentes no pensamento ocidental.

Outro grande pensador que influenciou determinantemente o pensamento dicotômico moderno foi René Descartes (1596-1650). O pensamento desse autor, revolucionário para a época, enaltece a razão como força primordial da humanidade. Descartes discute a teoria das

ideias e começa a estabelecer para a humanidade o pressuposto de que o conhecimento do mundo é dado pelos homens e pela razão. Esse pensamento traz subjetivamente a ideia de que o homem, através do conhecimento, pode dominar a natureza e desvelar o impenetrável e o mistério do mundo. Coloca que a natureza é regida por leis universais, por relações de causa e efeito, sendo, então, estabelecida por uma realidade mecânica e compreensível (CHAUÍ, 2005). Suas ideias contribuíram muito para o processo de evolução do pensamento na busca do entendimento do mundo. Se, por um lado, as ideias de Descartes foram de suma importância para o desenvolvimento do conhecimento humano, por outro, reforçaram a crença na dominação da natureza pelo homem.

Tal dominação, aliada ao uso indiscriminado dos recursos da natureza, acabaram por gerar a “crise ambiental” na qual nos encontramos. Com uma interessante contribuição para o entendimento dessa crise, Leff (2001, 2003, 2006) a define como uma crise civilizatória e ainda como uma crise do conhecimento. Considera que a forma como o conhecimento foi construído e a forma fragmentada e objetivada como se passa a entender o mundo geraram esta situação de crise na qual a humanidade e o planeta se encontram. Segundo o autor:

La crisis ambiental es el signo de una nueva era histórica. Esta crisis civilizatoria es ante todo una crisis del conocimiento. La degradación ambiental es resultado de las formas de conocimiento a través de las cuales la humanidad ha construido El mundo y lo ha destruido por su pretensión de universalidad, generalidad y totalidad; por su objetivación y cosificación del mundo. La crisis ambiental no es una crisis ecológica generada por una historia natural. Más allá de la evolución de La materia desde el mundo cósmico hacia la organización viviente, de la emergencia del lenguaje y del orden simbólico, la materia y el ser se han complejizado por La reflexión del conocimiento sobre lo real. En nuestra proclamada sociedad Del conocimiento, la ciencia avanza arrojando sombras sobre el entendimiento del mundo y subyugando saberes. La ciencia que pretendía aprehender la realidad há intervenido al ser, culminando en la tecnologización y la economización del mundo. La economía mecanicista y la racionalidad tecnológica han negado a la naturaleza; las aplicaciones del conocimiento fraccionado y de la tecnología productivista han generado la degradación entrópica del planeta, haciendo brotar la complejidad ambiental del efecto acumulativo de sus sinergias negativas. (LEFF, 2006, p. 2).

Leff (2003) aponta como caminho para a superação desta crise a construção de uma racionalidade ambiental baseada em uma epistemologia ambiental. Segundo ele, a epistemologia ambiental é uma política do saber que se compromete a dar sustentabilidade à vida. Esse autor defende o estabelecimento de uma gestão ambiental que não se limite apenas à regulação do processo econômico e à valoração e mercantilização dos recursos naturais e envolva a construção de um novo saber, de um novo conceito de meio ambiente que possa ser elaborado a partir de uma trama complexa de conhecimentos, pensamentos e formações discursivas. Esse novo entendimento passa principalmente por um diálogo entre os saberes

tradicionais e científicos, podendo, assim, englobar as dimensões cultural, social, econômica e política. Leff (2002) aponta que essa construção é possível através de uma nova forma de conhecer o mundo, a qual deve acontecer com o entendimento da “complexidade ambiental”. Ainda segundo Leff (2002), essa complexidade deve ser entendida através da “pedagogia da complexidade” em um processo de “desconstrução do pensado” para se “pensar o não pensado” (p. 192). O autor traça uma série de princípios que devem nortear a pedagogia da complexidade.

Em confluência com as discussões sobre a problemática ambiental articuladas por diferentes setores sociais em diferentes espaços geográficos, surgem as primeiras colocações que enfatizam o processo educativo como meio essencial na busca de caminhos para a superação da crise ambiental. Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como um campo essencial nas propostas de uma educação voltada para a qualidade dos ambientes e o bem-estar da sociedade.

Entendida como uma área do conhecimento que envolve uma multiplicidade de conceitos e que possui uma fundamentação epistemológica apoiada tanto no campo das ciências humanas como no das ciências naturais, a EA vem se consolidando enquanto um campo de pesquisas e ações voltadas para o entendimento integral da “crise ambiental”. Busca-se ainda, com as ações educacionais, propostas de intervenção que possam alterar o quadro de degradação socioambiental que se processa nos tempos atuais.

As discussões sobre a necessidade de construção de propostas educativas voltadas para as questões ambientais são de âmbito mundial e se dão em diversos países. A conferência de Estocolmo (1972), organizada pela ONU, seguida pelas conferências de Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), ambas organizadas pela UNESCO, representam marcos importantes para essas discussões. Segundo Loureiro (2004), as diretrizes definidas nesses encontros, que apontam geralmente uma educação para o “desenvolvimento sustentável”, foram consensualmente adotadas pelos países participantes, inclusive pelo Brasil, e permanecem válidas como pontos de identidades para o educador ambiental. O autor em questão ressalta que, apesar da importância de tais princípios, não se pode deixar de destacar o caráter generalista nas formulações estabelecidas nesses eventos, bem como a falta de uma discussão aprofundada sobre as implicações que o modo de organização e produção capitalista ocasionam para a estruturação das políticas públicas e as ações em EA. Segundo ele,

o resultado prático são recomendações vagas, muito compatíveis com a ética liberal e com a economia de mercado, o que favorece a reprodução de discursos descolados da prática política, sem desdobramentos concretos e efeitos transformadores da realidade de vida. (LOUREIRO, 2004, p. 30).

Loureiro (2004) considera ainda que trechos dos documentos gerados nesses encontros sugerem que os problemas nos países de terceiro mundo decorrem de formas insuficientes de desenvolvimento, não relacionando as desigualdades entre os países a processos históricos de expropriação material, dominação e subordinação política e econômica.

Observa-se que as discussões em torno de conceitos e de diferentes ideias relacionadas à temática ambiental aparecem significativamente em todo o processo histórico de construção de discursos sobre a questão. É nítida a presença de diferentes linhas de pensamento. As ideias emergem de diferentes realidades sociais construídas historicamente. No âmbito da valorização de determinados conhecimentos e valores morais surgem múltiplas posturas e questionamentos referentes à problemática e ao enfrentamento da crise ambiental. Um evidente consenso entre todos os setores sociais é a necessidade de preservação do planeta, e essa ideia, muitas vezes vestida com caracteres que sugerem o “fazer o bem para o planeta”, mascara, como já destacado, objetivos vinculados à manutenção do sistema e das diferenças sociais nele instauradas.

Dessa forma, a educação ambiental, que aparece muitas vezes como peça fundamental na construção de discursos e práticas que visam o enfrentamento dos problemas ambientais, se vincula a práticas que podem assumir diferentes posturas, a depender das concepções que os sujeitos envolvidos elaboram a respeito dos conceitos ambientais, do contexto em que cada sujeito está inserido e dos objetivos que soam pertinentes a determinada situação. Segundo Carvalho (2004), o momento atual exige um posicionamento individual em relação ao tipo de EA que se pretende acreditar, participar e trabalhar. Não é mais possível referir-se genericamente a uma educação ambiental, sem qualificá-la com a precisão que o momento exige.

Como forma de garantir uma concepção de EA que seja mais crítica ao modelo de organização social vigente, é possível se apoiar em tendências que se contrapõem aos modelos de EA convencionais e conservadores. Segundo Loureiro (2004), as vertentes mais críticas da EA começam a configurar-se na década de 1980 através de uma maior aproximação entre educadores envolvidos com educação popular, instituições públicas de educação e militantes de movimentos ambientalistas, com foco na transformação societária e nos questionamentos aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo. Estabelecendo diálogo com as tradições marxistas e humanistas, essa EA, de cunho mais crítico, ganha dimensões que podem ser delineadas por estes adjetivos: crítica, transformadora, emancipatória, alternativa etc. Tais adjetivos, na verdade, representam um

mesmo princípio básico. O que une essas perspectivas da educação ambiental, que rompem com o modelo convencional, é a hipótese de que só será possível proteger a natureza se, ao mesmo tempo, a sociedade passar por processos de transformação, pois apenas reformá-la não seria suficiente (LAYRARGUES, 2002). Nesse sentido, a educação ambiental adquire um caráter ideológico e um sentido político baseado em valores para a transformação social. Esses valores, segundo Carvalho (2006), estão intimamente relacionados com os sistemas de conhecimento, valores morais e comportamentos que acabam por se manifestar em diferentes posicionamentos políticos.

Paralelamente ao percurso dos debates sobre a temática ambiental, a educação ambiental vem sendo institucionalizada. No Brasil, segundo documento apresentado pela Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2007, essa institucionalização começa em 1973, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao governo federal. Em 1981 é criada a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Com ela estabeleceu-se no âmbito legislativo a necessidade da inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Posteriormente, entre os anos de 1991 e 1993, foram criadas a Coordenação-Geral de Educação Ambiental (Coea/MEC), hoje CGEA, e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cujas competências institucionais foram definidas para representar um marco para a institucionalização da política de EA no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama). Em 1994 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e, além disso, o IBAMA instituiu em todas as suas superintendências estaduais núcleos de EA. Nesse mesmo ano foi elaborado pelo governo federal o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. O PRONEA, que foi apresentado para consulta pública e obteve grande participação social na sua construção sendo revisado por duas vezes, acabou se estabelecendo como ProNEA. Esse novo documento, publicado em 2005, representado por uma sigla diferente da anterior (ProNEA), sinalizava um novo patamar de compreensão do processo educativo, além de enfatizar o caráter educativo e processual da prática em EA. O documento propõe, fundamentalmente, compreender as especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade para que se estabeleçam processos coletivos, pautados pelo diálogo, na problematização do mundo e na ação (LOUREIRO, 2004). A execução do

ProNEA ficou por conta da coordenação de EA do MEC e dos setores correspondentes do MMA.

Em 1997 são aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entre os diferentes documentos específicos vinculados a esses parâmetros, os PCN – Temas Transversais postulam temas sociais de abrangência nacional que, na ótica de seus proponentes, precisam ser abordados de forma transversal nas práticas da escola básica, sendo “meio ambiente” um dos temas selecionados para compor o conjunto.

Entre os anos de 1999 e 2004 uma série de eventos se sucede rumo a uma gestão mais significativa da Educação Ambiental no Brasil. Entre eles a aprovação da Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A regularização da PNEA em 2002 estabelece a composição e as competências do órgão gestor, formado pelos ministérios da educação e do meio ambiente, lançando assim as bases para sua execução. Segundo Sorrentino e Trajber (2007), o órgão gestor segue os princípios do ProNEA e é responsável pela criação de um Sistema Nacional de Educação Ambiental no Brasil. É interessante constatar que muitas vezes as políticas relacionadas à educação ambiental parecem estar desarticuladas de outras políticas educacionais. Um exemplo dessa constatação se mostra através da PNEA e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB). Por mais que na PNEA se constate a indicação de que a EA deve estar inserida em todos os níveis de ensino formal, a LDB, que serve como importante documento de direcionamento da educação formal do país, não menciona a educação ambiental e apenas inclui entre os objetivos da educação fundamental a formação básica do cidadão mediante “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Artigo 32) (BRASIL, 2006).

Em 2004, a mudança ministerial, a consequente criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a transferência da CGEA para essa secretaria permitiram maior enraizamento da EA no MEC e nas redes estaduais e municipais de ensino. Através da leitura de alguns documentos publicados pelos setores do governo federal responsáveis pela elaboração de programas, projetos e políticas na área de educação ambiental, percebe-se que a temática ambiental vem sendo tratada por meio de uma reflexão e abordagem mais críticas. Neles, abordagens que explicitam preocupação em se trabalhar a educação ambiental a partir de uma proposta de transformação da sociedade através da superação das injustiças sociais e ambientais (SECAD, 2007) parecem propor uma reflexão mais ampla acerca da problemática ambiental.

O governo federal, por meio desses setores responsáveis, vem elaborando uma série de ações que parecem tentar mapear, entender, implementar, fortificar e qualificar de alguma forma a dinâmica da inserção da EA no ensino formal no Brasil. Mediante pesquisas encomendadas a instituições e especialistas da área, como o censo escolar e o mapeamento sobre a ambientalização dos currículos nas instituições de ensino superior, é possível perceber a amplitude que a temática ganhou na última década. Outro programa da SECAD que merece destaque denomina-se “Vamos cuidar do Brasil através das escolas”, que prevê ações como formação de coletivos, criação de redes para troca de saberes e experiências, formação continuada de professores, entre outras. Em 2004 deu-se início à pesquisa “O que fazem as escolas que dizem que fazem EA?” com o intuito de investigar com mais profundidade os dados apresentados pelo censo escolar, que mostravam um crescimento significativo entre 2001 e 2004 de afirmações positivas dadas pelas escolas de ensino fundamental sobre a presença de trabalhos envolvendo EA nessas instituições. Fazendo uma análise geral e distanciada, tais ações parecem confluir com a demanda social atual na busca da inserção da Educação Ambiental em diversos setores da sociedade. Contudo, esse fato não significa que a Educação Ambiental que vem sendo implantada no ensino formal proporcione significativamente a articulação de elementos que possam gerar uma transformação, que se daria principalmente pela revisão de conhecimentos e valores, pela articulação política, pelas condições locais e ainda por um posicionamento político e estratégico sobre as questões globais. Dessa forma, não se pode deixar de atentar para o caráter superficial de algumas análises e também de algumas políticas e práticas que parecem não confluir com o discurso atual a respeito da educação ambiental elaborado por órgãos do governo.

Relacionada à questão ambiental, mas especificamente voltada para a regulamentação da Educação Ambiental no país, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) se apresenta, aparentemente, apesar do seu caráter conservacionista na abordagem da relação homem-natureza, com um discurso orientado parcialmente, segundo Sorrentino et al., (2005, p. 289), “por uma racionalidade ambiental transdisciplinar”, pensando o meio ambiente como um conjunto de interações do meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros. Essa política articula a esfera formal da Educação quando coloca que a EA deve ser vista como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal [sic]” (Art. 2º).

No âmbito do ensino formal, a universidade, atualmente, é vista pela sociedade como um campo fértil para pesquisas, construção de conhecimento e elaboração de metodologias no

campo da Educação ambiental e representa importante espaço social para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente sustentáveis (OLIVEIRA et al., 2008). Nesse sentido, formar “ambientalmente” profissionais que, na sua atividade, podem de alguma maneira alterar a qualidade do meio ambiente é urgente, visto que qualidade ambiental significa qualidade de vida para as pessoas (GUIMARÃES; TOMAZELLO, 2003). Colocamos destaque aqui para a formação de profissionais da educação, que por sua vez influenciam diretamente a formação e atuação na sociedade de indivíduos de diferentes faixas etárias.

A temática ambiental é vista hoje como uma dimensão de grande significado que deve ser considerada nos currículos dos cursos de nível superior. No entanto, a inserção da temática ambiental nesses cursos tem sido, na maioria das vezes, pouco valorizada e quando isso ocorre mostra-se desarticulada e muitas vezes pouco fundamentada. Acredita-se que essa inserção deva considerar práticas interdisciplinares que envolvam alunos, professores, coordenadores e a comunidade geral e que busquem, além de uma seleção entre os conteúdos envolvidos, relacionar aspectos peculiares e relevantes da temática ambiental para os atores envolvidos. A constituição do projeto pedagógico nas universidades deve proporcionar uma formação acadêmica que contemple a temática ambiental e que valorize o potencial dos processos de intervenção e dos espaços de discussão nas práticas formativas com a finalidade de preparar profissionais críticos que possam atuar com compromissos éticos na sociedade, com respeito à natureza e ao ser humano. Para Leff (1997), a formação ambiental na universidade problematiza o desenvolvimento do conhecimento quando propõe espaços interdisciplinares na organização do currículo, questionando os métodos tradicionais de ensino e estimulando um novo método pedagógico que deve articular pesquisa, difusão do conhecimento, docência e extensão universitária.

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no ensino superior é facultada a criação de disciplinas nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental (EA) nos cursos de pós-graduação e de extensão. Para a graduação, além da possibilidade de criação de espaços que trabalhem a EA através da extensão, a indicação da PNEA é a introdução da EA de forma interdisciplinar e transversal. Para Zuin (2007), a melhor maneira de fomentar a incorporação da EA na formação dos futuros profissionais seria por meio de programas sólidos e articulados. Segundo essa autora, uma perspectiva promissora seria “promover processos de intervenção nas práticas formativas com a finalidade de introduzir mudanças no currículo de modo a estimular que o futuro profissional atue como

agente de mudanças em relação aos aspectos ambientais” (ZUIN, 2007, p. 1). Essa mesma autora coloca que o âmbito mais restrito pelo qual o processo de ambientalização pode ocorrer é a intervenção em uma disciplina e que mesmo dessa maneira esse processo pode se expandir para toda a estrutura curricular de um determinado curso, passando pelos projetos de pesquisa e extensão e atingindo toda a instituição, desde a normatização já existente até a gestão dos espaços nos quais estejam incidindo atividades relacionadas às questões socioambientais ou mesmo dos espaços informais de convivência universitária (ZUIN, 2007).

Entre alguns estudos relacionados a processos de incorporação da dimensão ambiental nos currículos está o elaborado pela Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (ACES). No âmbito de um projeto que ocorreu entre 2000 e 2004, essa rede, formada por universidades brasileiras e estrangeiras, arrolou uma série de características que podem ser identificadas quando se busca perceber o grau de “ambientalização” de um currículo. O termo ambientalização, nesse sentido, se refere às tendências e predisposições aparentes nos currículos para abordagens que possam garantir, entre outras, a perspectiva de aspectos relacionados à dimensão ambiental nas instituições escolares.

A inserção da temática ambiental na formação inicial de professores, além da importância e necessidade contemporânea frente à “crise ambiental”, parece ser fundamental enquanto fator que congrega aspectos sociais, econômicos, políticos e axiológicos, possibilitando a formação de intelectuais críticos e agentes de transformação social capazes tanto de trabalhar a temática em sala de aula no ensino básico como de questionar a organização política do sistema educacional, a qual muitas vezes inibe o potencial transformador da educação. A educação ambiental, nesse sentido, deve se caracterizar como peça fundamental na transformação social e na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Pesquisas referentes à inserção da temática ambiental na formação inicial de professores vêm sendo desenvolvidas no âmbito de diferentes licenciaturas. No que tange à busca por inserções da temática ambiental nos currículos, parece que os cursos mais estudados, excluindo neste momento os de Pedagogia, são os de Geografia (BITAR, 2007; SOUZA; SILVA, 2007) e Biologia (ARAUJO, 2000; BARZANO, 2000; BENETI, 2005; CAMARGO, 2000; MACIEL, 2006; SILVA, 2001; VERONA; LORENCINE JUNIOR, 2009; VIVEIRO; CAMPOS, 2009). Outros cursos são estudados, como, por exemplo, os de Química (ZUIN, 2007). Os trabalhos, na maioria das vezes, têm como foco de investigação as concepções de alunos e professores sobre conceitos relacionados à temática ambiental e indicam uma visão naturalista e biologizante de tais conceitos (ARAUJO, 2004; BARZANO 2000; BITAR 2007; CAMARGO 2000; MACIEL, 2006; RIBEIRO; LEITE; COSTA

NEVES, 2009; VERONA; LORENCINE JUNIOR, 2009; VIVEIRO; CAMPOS, 2009), assim como uma visão tecnicista da Educação Ambiental (RIBEIRO; LEITE; COSTA NEVES, 2009; ZUIN, 2007). Alguns trabalhos vão além das concepções dos alunos e professores e estudam também o projeto pedagógico e disciplinas relacionadas à temática ambiental nos cursos (ZUIN, 2007) Esses trabalhos apontam muitas vezes uma racionalidade instrumental no currículo (ZUIN, 2007) e que as disciplinas relacionadas à temática ambiental trazem uma visão biologizante, por demais teórica e pouco crítica das relações sociedade-natureza (BAIA JUNIOR; GUIMARAES, 2003; VIVEIROS; CAMPOS, 2009). Outros trabalhos consideram as disciplinas um importante espaço de discussão, porém, insuficiente, o que indica que esse não deve ser o único espaço no currículo (NALE; OLIVEIRA; FREITAS, 2001; SILVA, 2001). Alguns apontam um currículo que em nada contribui para a formação de professores bem preparados para o tratamento das relações com a temática ambiental (RIBEIRO; LEITE; COSTA NEVES, 2009), ao passo que outros destacam a falta de subsídios teóricos (BITAR, 2007).

Examinando-se especificamente os cursos de Pedagogia, que formam professores para a educação infantil e 1º ciclo da educação fundamental, além de profissionais que estarão diretamente envolvidos nas dinâmicas escolares, percebe-se, com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, que há propostas explícitas e tendências de inserção da temática ambiental na formação inicial desses profissionais. Trechos como "O curso de Pedagogia por meio de [...] e reflexão crítica propiciará a aplicação ao campo da educação [...] conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural" (artigo 2, inciso 2º, item II) e "O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades [...] fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (artigo 3º, parágrafo único) sugerem abordagem e organização interdisciplinares no que tange à formação integral do indivíduo, apontando a possibilidade de reflexão e busca de conhecimento em muitas das esferas socioambientais.

É importante considerar que a construção desse documento representa um marco para os cursos de Pedagogia, uma vez que estes passaram a ter a formação de professores para a docência nas séries iniciais da escola básica como eixo estrutural e obrigatório em lugar da antiga formação em especialidades da educação, a qual se dava através das antigas habilitações. Esse documento foi elaborado conjuntamente pela grande maioria dos integrantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

e representa, segundo Aguiar (2006), as ideias desse movimento. Alguns autores, como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Saviani (2008), tecem críticas ao documento e salientam a dificuldade em entender alguns dos termos empregados nas diretrizes.

De fato, tais colocações confundem o entendimento de algumas propostas presentes no documento. O termo “*ambiental-ecológico*” é um exemplo dessa confusão conceitual, podendo ter diferentes significados. Assim, a aplicabilidade da proposta se confunde e muitas vezes não atinge a esfera prática do currículo. Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94) apontam que a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as DCN Pedagogia (2006)

expressa uma concepção simplista, reducionista, da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional.

Mesmo com as imprecisões conceituais apresentadas, essa proposta parece deixar clara a intenção de formação de um professor comprometido com a transformação social em direção à equidade e justiça e à construção de uma educação para cidadania. O professor, segundo essa proposta, deve ter uma atitude crítica para estar apto a "identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras" (Artigo 5º, item IX).

Os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre a relação da temática ambiental com os cursos de Pedagogia evidenciam a necessidade de fomentos para a inclusão mais clara da temática ambiental nesses cursos (COSTA; FREITAS, 2003), que muitas vezes mostram uma estrutura disciplinar pautada pelos moldes de organização tecnicista, o que vai de encontro a uma proposta de trabalho relacionada à educação ambiental (BARRETO; GUIMARÃES; SILVA, 2003). Faz-se necessária, portanto, a inclusão de espaços alternativos às disciplinas nos currículos (LEYY; GALIAZZI, 2003) e de mais disciplinas que tratem da temática (ARAUJO, 2005). A maioria dos estudos apresenta, através da análise de entrevistas com alunos e professores, as representações sobre ambiente natural, educação ambiental e sociedade (COSTA; FREITAS, 2003; BARRETO; GUIMARAES; SILVA, 2003; LEYY; GALIAZZI, 2003; FALATICO; PERALTA, 2001; GOUVEIA, 2004; SPINELLI, 2005; SANTOS, 2004; FENTERSEIFER, 2004; SAHEB, 2008; GUTERRES, 2004; SPINELLI, 2002; BARRETO, 2007; BASSO, 2002), as quais se mostram conservacionistas, o que pode indicar como o tema está sendo tratado nesse tipo de formação. Nos trabalhos que estudam os projetos pedagógicos dos cursos (ANDRADE, 2008; ARAÚJO, 2005; COSTA; FREITAS,

2003; MARIANI, 2005; SILVA, 2004) o que se encontra nas conclusões é a ideia de um currículo pouco organizado, fragmentado no que tange à abordagem da temática ambiental, indicando, portanto, a necessidade de novos espaços para o tratamento da temática, espaços que não precisam se caracterizar necessariamente como disciplinas. Esses estudos, cuja maior parte representa pesquisas do tipo “estudo de caso” (ARAUJO, 2006; BARROS, 2004; FENTERSEIFER, 2004; GUTERRES, 2004; BUCK; LACHICA, 2005; LEYY; GALIAZZI, 2003), mostram que há um desejo por parte de professores e alunos em tratar a temática, mas tal desejo não encontra espaços na realidade (FENTERSEIFER, 2004; LEYY; GALIAZZI, 2003).

A partir das considerações apresentadas e percebendo possíveis relações entre as políticas educacionais e as curriculares e a construção dos projetos político-pedagógicos dos diferentes cursos, parece-nos clara a importância do desenvolvimento de estudos sobre o processo de formação de professores para o tratamento da temática ambiental que investiguem as relações entre políticas públicas para a educação ambiental e propostas curriculares para a formação de professores. Acreditamos que as políticas públicas educacionais influenciam as políticas e diretrizes curriculares e que estas, por sua vez, orientam a elaboração dos projetos político-pedagógicos que compõem os currículos. Considerando propostas de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais da escola básica (1º ciclo), bem como as políticas educacionais e curriculares que podem influenciar essa formação, procuramos nos aprofundar no estudo das relações entre políticas públicas para a formação de professores e a incorporação da temática ambiental nos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia oferecidos por universidades federais do país. Para tal, tomamos como norteadoras desta pesquisa as seguintes questões de investigação:

- ✓ Os documentos elaborados pelo governo federal (MEC/Secad; INEP) que explicitam propostas e políticas de formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental incorporam propostas relacionadas com a temática ambiental? Que aspectos relacionados com essa temática são enfatizados?
- ✓ Os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de universidades federais do Brasil têm incorporado propostas relativas à temática ambiental? É possível encontrar relações entre os projetos desses cursos e as políticas apresentadas

pelo governo federal de inserção da temática na formação inicial de professores para as séries iniciais da escola básica?

- ✓ Quais são as tendências referentes a processos de ambientalização curricular que se apresentam nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia de universidades federais do Brasil?

Acreditamos que as tentativas de responder a estas questões possam contribuir para o aprofundamento dos debates sobre a inserção da temática ambiental na formação inicial de professores das séries iniciais da escola básica e sobre as possíveis relações entre políticas públicas para a inserção da temática ambiental na formação docente e a construção de propostas pedagógicas oficiais. Entendemos que essa abordagem na formação inicial é necessária e estratégica, visto que esses profissionais de alguma forma articularão na escola básica – passagem obrigatória de todos os cidadãos brasileiros – aspectos relacionados com a temática ambiental. Logo, além da tentativa de identificar a presença ou não da temática nos projetos desses cursos, pretendemos apontar alguns caminhos para a inserção dessa temática nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura.

1.1 Objetivos

Considerando as questões desta pesquisa, os objetivos de investigação podem ser assim explicitados:

- ✓ Identificar tendências e propostas presentes nos documentos publicados pelo MEC/Secad e INEP que contemplam a inserção da temática ambiental na formação inicial de professores da educação básica.
- ✓ Identificar características de ambientalização curricular presentes nos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia de universidades federais do Brasil.
- ✓ Explorar possíveis aproximações e distanciamentos entre os projetos de cursos de Pedagogia de universidades federais do Brasil e as propostas apresentadas pelo governo federal de incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da escola básica.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Entendemos a abordagem qualitativa de pesquisa como o caminho mais apropriado para esta pesquisa. Para Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, assumindo múltiplas formas de análise, e procura encontrar os sentidos dos fenômenos humanos e interpretar seus significados. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais sobre o que se quer obter. Os autores entendem que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 1). Essas relações se dão mediante o método utilizado, que deve se adequar à proposta de pesquisa. Chauí (1994, p. 354) explica que “[...] *metodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa [...]”. O método, contudo, não é tão somente um caminho, mas especialmente um modo de interpretar coerentemente as questões propostas para o estudo, de compreender o objeto pesquisado e de validar essa compreensão.

Esta pesquisa, que se apoia em pressupostos qualitativos, procura, ao selecionar os procedimentos de coleta de dados, não desconsiderar as críticas já colocadas por diversos autores em relação à falsa dicotomia quantidade-qualidade (BAUER; GASKELL, 2000; MINAYO, 2000). No desenvolvimento do trabalho, quando se considera pertinente, os dados quantitativos são explorados. Para Gatti (2002), é sempre necessário considerar que os dados quantitativos expressam a grandeza com que um fenômeno se manifesta, sendo, portanto, uma qualificação dessa grandeza. “Estes dados, por sua vez, precisam ser interpretados qualitativamente, pois sem relação a algum referencial eles não têm significado em si” (GATTI, 2002, p. 29). Nesta pesquisa os dados quantitativos são bastante considerados, mas em nenhum momento substituem os qualitativos.

A análise de documentos, pode trazer dados ricos para a pesquisa e estes “possibilitam o conhecimento do passado e a identificação de mudanças socioculturais” (GIL 1999 p. 166). Os documentos a serem analisados podem ser de diferentes tipos, como os oficiais (documentos emitidos e validados pela instituição ou grupo pesquisado), de tipo técnico (uma regulamentação, orientação ou planejamento utilizados ou produzidos pelos sujeitos de pesquisa) e de tipo pessoal (cartas, biografias etc.) (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa são analisados documentos do tipo oficial buscados nos bancos de dados das instituições e documentos elaborados pelas universidades federais que se referem a projetos político - pedagógicos de cursos específicos.

Inicialmente realizamos um levantamento dos documentos oficiais relacionados com políticas e propostas que explicitam a necessária inserção de aspectos da temática ambiental em processos de formação inicial de professores e também o levantamento dos cursos de Pedagogia oferecidos pelas universidades federais brasileiras. Assim que este levantamento foi concluído, selecionamos 5 documentos que serviriam para a análise, e começamos a buscar os projetos político-pedagógicos dos cursos. Os projetos considerados aqui foram aqueles que traziam em conjunto o ementário de disciplinas do curso.

Com os documentos oficiais e uma amostra de 79 projetos coletados iniciou-se o processo de análise dos dados na tentativa de identificar as dimensões relativas à temática ambiental nos documentos.

Sabendo que a realidade dos cursos não pode ser totalmente captada através da análise dos projetos político-pedagógicos procuramos nos aproximar das ideias explícitas presentes nas propostas dos cursos bem como das possíveis relações entre formação inicial de professores para as séries iniciais da escola básica e a temática ambiental que são enfatizadas ou negligenciadas nos documentos. Em relação aos documentos que expressam políticas e propostas oficiais de inserção da temática na formação de professores, procuramos nos aproximar das dimensões da temática ambiental que são consideradas nestes documentos. Desta forma poderemos nos aproximar e relacionar as dimensões relativas à temática ambiental presentes nos projetos dos cursos daquelas que os documentos e propostas de formação de professores expressam.

O procedimento escolhido para produção e análise dos dados foi uma “adaptação da técnica de análise de conteúdo, modalidade temática, descrita por Bardin” (GOMES; NASCIMENTO, 2006, p. 903). Bardin (2004, p. 27) afirma que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo “comunicações” tudo aquilo que é dito ou escrito entre um emissor e um receptor. O objetivo da análise de conteúdo é interpretar essas “comunicações” revelando seus sentidos. A modalidade análise temática busca núcleos de sentidos na comunicação e corresponde a uma “regra de recorte de sentido”. Segundo Gomes e Nascimento (2006 p. 903) na modalidade temática da análise de conteúdo proposta por Bardin, o tema “é uma unidade de significação que se liberta do texto analisado e pode ser traduzido por um resumo, uma frase ou uma palavra”. Na busca dos temas se faz necessário “descobrir os núcleos de sentidos que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2004, p. 105). Gomes e Nascimento (2006) alertam que na análise temática de Bardin, o núcleo de sentido é ponto de partida para se estabelecerem os temas, sendo que núcleo e tema

integram um mesmo processo. Na proposta de Gomes e Nascimento o tema está sendo entendido como uma categoria mais ampla que pode abranger mais de um núcleo de sentido. Os núcleos de sentidos, por sua vez são constituídos de unidades de significados, sendo estas unidades, expressões na forma de frases ou textos presentes nos documentos analisados. Sendo assim, na análise dos documentos e projetos político-pedagógicos, caminhou-se na identificação das unidades de significados e, a partir delas, das ideias centrais, passando-se pela interpretação dos sentidos dessas ideias e o agrupamento dessas idéias em categorias empíricas ou núcleos de sentidos, chegando-se à descrição dos temas como classificações mais amplas.

Dessa forma, esta proposta tem como ponto de partida a identificação de significados e sentidos na busca das respostas às questões propostas. Outros autores se aproximam desta proposta (AGUIAR; OZELLA 2006; CARVALHO 2010). Para Aguiar e Ozella (2006):

[...] na perspectiva de melhor entender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contem mais do que aparentam e que por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. (AGUIAR; OZELLA p. 226 2006)

Na busca do entendimento do conceito de “sentido” e “significado” nos aproximamos do referencial proposto por Mikhail Bakhtin (1895-1975). Bakhtin aponta que o entendimento do mundo se dá por meio dos signos, para ele não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão “sínica”, que é por nós recriada (FREITAS, 2002). Seguindo este pensamento entendemos que a criação e interpretação dos dados é determinada pela relação entre pesquisador e objeto de pesquisa. Esta autora coloca que pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise (FREITAS, 2002). Bakhtin em uma proposta de entender o ato da pesquisa coloca que:

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado. (1985, p. 305, tradução: FREITAS, 2002)

Neste sentido Freitas (2002) coloca que nas ciências humanas, ao se trabalhar com a interpretação das estruturas simbólicas, é necessário ir à infinitude dos sentidos simbólicos.

Essa interpretação dos sentidos é profundamente cognoscitiva: “há que se reconhecer que a simbologia não é uma forma não científica do conhecimento, senão uma forma outra do conhecimento que tem suas leis internas e seus critérios de exatidão” (1985, p. 382, tradução: FREITAS, 2002). Para Bakhtin (1988), cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação. (FREITAS, 2002).

Sendo assim, entendemos que a busca pelos significados e sentidos se caracteriza por uma significação e ressignificação dos símbolos expressos nos textos na relação com o sujeito pesquisador. A busca por sentidos, nessa compreensão é a busca por respostas às perguntas que se faz, sendo os sentidos apreendidos, as próprias respostas criadas pelo sujeito de pesquisa na sua relação com o objeto.

A análise dos documentos, seguindo a proposta de Gomes e Nascimento (2006) se iniciou com a leitura exaustiva desses textos buscando encontrar as idéias centrais presentes e as unidades de significado, expressas por frases e sentenças, presentes nos textos. Posteriormente estas idéias e unidades foram agrupadas em núcleos de sentido, e estes núcleos expressam idéias e unidades de sentido que se aproximam. É interessante constatar que os diferentes sentidos podem estar presentes em mais de um núcleo de sentido, quando este expressar mais de uma idéia. Posteriormente estes núcleos de sentido foram agrupados em temas mais abrangentes. Para interpretação dos dados, principalmente aqueles produzidos a partir dos Projetos Político- Pedagógicos consideramos bastante pertinente utilizar o material sobre ambientalização curricular produzido pela Rede Aces, citada anteriormente, como referência teórica.

1.3 Desenvolvimento da Pesquisa

Os dados coletados desde o início da pesquisa foram definidos pelo interesse da pesquisadora sobre a temática ambiental e, principalmente, sobre as possíveis incorporações desta nos cursos de pedagogia, sabendo que estes cursos são responsáveis pela formação dos professores que devem atuar nas séries iniciais da escola básica. Entendendo a educação formal neste período da infância como fundamental no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, acreditamos que a inserção da temática nestes cursos que formam os professores

para este público, levando em conta a crise ambiental, é estratégica na geração de uma sociedade comprometida com a questão ambiental.

Sabendo que os Projetos Pedagógicos dos cursos atendem a políticas e propostas oficiais procuramos também buscar possíveis aproximações e distanciamentos com as dimensões da temática ambiental consideradas nesses documentos com aquelas que percebemos nos documentos que apresentam a proposta desses cursos.

Para análise das políticas públicas que propõem a inserção da temática ambiental em processos de formação inicial de professores, cinco documentos foram escolhidos: Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), sendo reformulado em 2004 para servir de subsídio à aplicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), documento também analisado que indica a inserção da temática em todos os níveis do ensino formal; a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA), que serve de subsídio para a inserção da temática nos currículos de ensino formal, ainda não aprovada; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCN – Pedagogia). Esses documentos foram acessados no portal virtual do MEC (Ministério da Educação) sendo alguns deles coletados no portal da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em relação aos cursos, inicialmente foi feita uma consulta no site do MEC sobre as universidades federais existentes no país. A última consulta ocorreu em julho de 2010. De posse dos nomes das universidades os sites das instituições foram acessados na busca pelos cursos de pedagogia. Foram considerados aqui os cursos com funcionamento regular e presencial, sendo descartados aqueles que existem de forma semipresencial ou a distância. Através da consulta aos sites das instituições, procuramos as páginas específicas dos cursos na tentativa de encontrar os projetos político-pedagógicos. Quando não foi possível encontrar o projeto pedagógico de determinado curso selecionado no site da universidade, procuramos os contatos dos coordenadores. De posse dessa informação, procuramos coletar esses projetos via telefone ou *e-mail* dos coordenadores. Identificamos que das 58 universidades em funcionamento no país 48 oferecem cursos de pedagogia em diferentes *campi* e turnos. Conseguimos coletar projetos de 37 universidades (ainda que não de todos os cursos oferecidos pelas mesmas), o que representa nesta pesquisa 77,1% das universidades que oferecem curso de pedagogia no país.

O texto apresentado se encontra organizado em quatro capítulos estruturados da forma como segue abaixo.

O primeiro capítulo trata sobre a constituição de professores enquanto “sujeito professor”, sobre a institucionalização da formação de professores no Brasil, com enfoque nos cursos de Pedagogia e ainda estabelece uma aproximação entre esta formação e a temática ambiental.

O segundo capítulo explora a questão das políticas públicas sobre formação de professores que incorporam aspectos da temática. Neste momento são trazidos dados coletados e algumas análises referentes aos documentos sobre políticas e propostas oficiais de inserção da temática ambiental na formação inicial de professores.

O terceiro capítulo procura apresentar algumas reflexões sobre currículo e processos de ambientalização curricular, bem como os dados e algumas análises referentes aos projetos político-pedagógicos dos cursos.

No quarto e último capítulo ensaiamos uma tentativa de relacionar os dados obtidos através da análise dos documentos oficiais, no que se refere às propostas políticas de inserção da temática ambiental na formação de professores, e os dados obtidos com a análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de pedagogia.

2 Formação de Professores

2.1 A educação e a construção do “sujeito professor”

O entendimento do conceito de Educação é amplo e o ato relacionado à educação nem sempre se caracteriza por uma prática educativa pensada, sistematizada e articulada. Brandão (1981) considera que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. Com uma ou várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1981, *apud* LIBÂNEO, 1999, p. 18).

Como Severino (2006) bem coloca, a educação, por ser um fenômeno universal, que se distribui por todo o tecido social, corre o risco de ser praticada e pensada de forma espontaneísta. Entendendo esse pensamento do autor, e não desmerecendo outros espaços nos quais o ato educativo pode acontecer de forma mais espontânea, o que tentamos evidenciar aqui é que a educação, enquanto mediação universal entre as questões existenciais e a humanidade, precisa ser pensada, organizada, conduzida enquanto ato responsável e intencional e, ainda, avaliada de forma sistemática (SEVERINO, 2006). Nesse sentido, dá-se a necessidade de preparar profissionais que possam cuidar desse complexo processo.

Toda a sociedade precisa de educação. A espécie humana precisa de aprendizagem. Em cada etapa de sua história, a humanidade carece, incessantemente, de se refazer, reaprendendo-se. É por meio dessa mediação sócio-histórica que as novas gerações são introduzidas no tríplice universo das práticas que tornam viáveis a existência humana: a prática produtiva (representada pelo trabalho transformador da natureza física e criador dos bens sociais de reposição da vida), a prática social (representada pela participação na condução da vida política da sociedade) e a prática simbolizadora (representada pela produção e fruição da natureza simbólica) (SEVERINO, 2006, p. 63).

Severino (2006) considera que essas três dimensões atuam de maneira integrada e se complementam no processo real da vida das pessoas e as maneiras como elas se desenvolvem são determinadas pelo contexto social e econômico.

A educação, nesse sentido, se configura como um processo social de trabalho que se constitui de atividades baseadas no âmbito da prática simbólica. Ou seja, é um processo que se dá por mediações simbólicas, porém, deve ter objetivos claros de inserir os indivíduos no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica, tornando viável a

existência humana em dada realidade histórica e social (SEVERINO, 2006). Para Severino (2006), tornar viável a existência humana significa, hoje, “construir a efetiva cidadania”, e essa construção passa, necessariamente, por garantir a todos as condições para o exercício pleno dessas três práticas, de modo que o indivíduo possa ser um produtor e fruidor dos “bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais de sua sociedade” (p. 64).

Esse compromisso com a construção da cidadania é imprescindível, pois, nas condições atuais, a emancipação do homem passa necessariamente pela superação das forças degradantes que atuam no âmago do processo do trabalho, das forças opressivas que operam na esfera da sociabilidade e da alienação que destrói a vivência cultural. Portanto esse é o único modo de se comprometer com a emancipação do homem e com a superação da barbárie. (SEVERINO, 2006, p. 65).

Dessa forma, a prática educativa precisa ser impregnada de uma intencionalidade e precisa ser guiada por referências pensadas e embasada pela teoria. Para Severino (2006), o conhecimento é o veículo dessa intencionalidade. É a partir da reflexão, do exercício planejado de sua subjetividade que o homem estabelece suas referências de ação e permite uma aplicação intencional do conhecimento.

Entendendo e acreditando no potencial da educação enquanto prática subjetiva e intencional, que tem importante papel de mediação entre os sujeitos e sua historicidade, nos deparamos com a constituição do sujeito professor, um dos atores principais nesse processo. Esse sujeito, que é constituído através da educação, isto é, da sua formação profissional, é antes de tudo um sujeito humano, que tem diferentes histórias de aprendizado, as quais podem condicionar, junto com outros fatores, a expressão da sua prática profissional.

Tardif (2002) entende que os saberes dos professores se relacionam com os condicionantes sociais e econômicos e com o contexto do trabalho. Esses saberes advêm de diversas fontes, de diferente natureza, que podem incluir a sociedade, a instituição escolar, as universidades, a trajetória profissional, a formação familiar. É importante considerar que esses saberes se encontram condicionados ao trabalho, e é através do trabalho em sala de aula que se orientam. O trabalho, a prática cotidiana e a demanda dos temas trabalhados são os alicerces dos saberes profissionais. Nesse sentido, o saber do profissional é um saber social, porque é partilhado por um grupo de agentes que possuem formação comum, que compartilham o mesmo tipo de organização trabalhista e que são legitimados através de setores específicos (formação, sindicatos, ministério etc.). Assim, a definição de saber do professor escapa tanto do mentalismo, no qual a sociedade é excluída da construção desse

saber, quanto do sociologismo, no qual o sujeito professor e seu contexto cotidiano são insignificantes diante das ideologias dominantes (TARDIF, 2002).

A respeito da expressão desses saberes, Tardif (2002, p. 11) argumenta:

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Pimenta (1999) considera que a identidade profissional também se constrói pelo sentido que o professor confere à sua atividade em sala de aula, às suas experiências, às angústias e conquistas e ao significado que atribui a ser professor. Dessa forma, a valorização e reconhecimento dos professores e dos saberes produzidos na sua prática profissional, bem como a articulação do seu trabalho na sociedade, instituiriam significado, enquanto produtores de conhecimentos, a esses sujeitos. Uma formação que pudesse articular também os saberes oriundos de diferentes esferas da vida pessoal e profissional desses sujeitos com os saberes “eruditos” (da academia) talvez pudesse proporcionar uma prática mais contextualizada, intencional e embasada nas escolas.

2.2 A formação de professores no Brasil

Entendendo a educação formal enquanto prática simbólica que se realiza na relação professor-aluno e que é influenciada por determinado contexto sócio-histórico e levando em conta o processo de formação de professores no Brasil (um dos focos da nossa pesquisa), tentaremos fazer um resgate histórico a fim de nos aproximarmos dos processos sociais, econômicos e políticos que, de certa forma, influenciaram e influenciam a constituição dessa esfera social.

Sendo assim, nos apoiamos em Saviani (2008), que, na tentativa de entender e sistematizar os diferentes momentos da educação e da organização das escolas no Brasil, elabora um quadro cronológico relacionado a esses períodos.

[...] o primeiro período (1549-1759) de organização escolar no Brasil é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) esta representado pelas “aulas regias” instituídas pela reforma pombalina-come uma primeira tentativa de instaurar uma escola publica estatal inspirada nas idéias iluministas; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontinuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder publico representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto (1890-1931) e marcado pela

criação das escolas primárias nos estados, na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos nossos dias, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada, as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Especificamente, procuramos resgatar historicamente algumas questões relativas a processos de sistematização da educação para a formação de professores no Brasil, partindo das primeiras tentativas de organização de escolas institucionais de formação de professores no país.

Saviani (2008) aponta que somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que coloca a instrução primária sob responsabilidade das províncias, é que se adota, seguindo o modelo europeu, uma formação de professores mais regulamentada através das Escolas Normais. Tal modelo se espelhava na concepção liberal de sociedade, em voga na Europa, a qual advogava por uma educação mais especializada. No Brasil, a primeira Escola Normal foi a da província de Niterói, no Rio de Janeiro. Tratava-se, segundo Saviani (2008), de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da escola elementar.

A escola normalista só assume certa estabilidade após 1870, permanecendo, ao longo do século XIX, como alvo de contestações (SAVIANI, 2008). O momento histórico por que passava a sociedade brasileira, com o enfraquecimento das bases conservadoras, avanço das propostas liberais no cenário político, movimentos abolicionistas, crescimento das áreas urbanas, expansão econômica e, conseqüentemente, mudanças culturais, favoreceram as discussões sobre a importância de uma educação mais qualificada para algumas parcelas da população e a formação do “instrutor”, que deveria ser responsável pelo “letramento” da população (PISANESCHI, 2008).

Entre 1870 e 1886 uma série de projetos de reforma da educação é proposta. Para Machado (2004), a ênfase nesses projetos era a moralização do homem cidadão. A luta pela gratuidade e obrigatoriedade do ensino é comum aos projetos, bem como a urgência de financiamento da implementação de escolas pelo Estado.

Para Tanuri (2000), o Decreto n. 7.247 de 1879 sobre a reforma educacional, defendido por Leôncio de Carvalho, evidencia maior complexidade que os currículos começavam a apresentar em resposta ao contexto de efervescência republicana. Em relação à

formação docente, são criadas as escolas-modelo, com ênfase do currículo nas disciplinas voltadas à prática de ensino no primário

Em 1882, através da lei nº 88, é instituída a proposta de criação do curso superior da escola normal com o intuito de formar professores para essa mesma escola e para os ginásios. Essa idéia de formação superior para professores, que jamais foi implantada, só é revista e ganha efetividade em 1930, através do decreto nº 19851/31, que baixa o Estatuto das Universidades Brasileiras, colocando como prioridade nas universidades o oferecimento dos cursos de educação, ciências e letras e dando início à entrada do estudo da pedagogia no nível superior. É importante considerar que a discussão sobre o campo educacional só ganha relativa força a partir da década de 1920, marcada por disputas políticas, transformações no setor produtivo e ascensão de novos grupos sociais, o que criou um ambiente favorável à proliferação dos ideais pedagógicos que se expandiam pela Europa e Estados Unidos durante o pós-guerra. Segundo Saviani (2005), é nesse âmbito que ganha corpo o movimento da escola nova, que propugnava os ideais de liberdade aos sujeitos, respeito a todos os indivíduos e igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Brzezinski (1994 p. 16-17) considera que o escolanovismo:

[...] no Brasil foi gestado nos princípios preconizados por John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos [...]. O principal articulador do transplante da Pedagogia Nova para o Brasil foi Anísio Teixeira [...] O movimento renovador ao expandir-se no Brasil congregou educadores brasileiros que atuavam nos estados da Federação, apoiados no dinamismo das concepções de Anísio Teixeira. Essas concepções reforçavam o papel social da educação, pois, mediante a crença de que seria possível transformar a sociedade pela reforma do homem, atribuiu-se à escola o papel transformador da sociedade. A escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

A revolução de 1930 marca a inclusão de grupos sociais que eram deixados de lado pelo poder e a luta, entre outras reivindicações, por uma educação que atendesse às demandas e aos ideais de uma classe média urbana em ascensão (PISANESCHI, 2008).

Dessa forma, a primeira experiência de formação pós-Normal, em São Paulo, ocorre em 1931, quando o Decreto Estadual nº 4888, de 12 de fevereiro, transforma a Escola Normal da Capital em Instituto Pedagógico, cuja finalidade era formar os professores da Escola Normal e aperfeiçoar e preparar tecnicamente os profissionais da educação, que atuavam nas funções de caráter administrativo. Modificado, posteriormente, para Instituto de Educação, esse espaço tinha também a finalidade de formar os profissionais dos ensinos primário e secundário, além de oferecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os profissionais da educação.

Brzenzinski (1994) alerta que esse instituto preparava professores para o nível primário em caráter de ensino médio e para o ensino secundário em caráter superior, evidenciando menor preocupação com a formação de profissionais para o ensino primário.

O Instituto de Educação, que tinha sua organização curricular alicerçada em seções de ensino – Educação, Biologia aplicada à Educação e Sociologia –, com a formação do Instituto de Educação da USP, foi facilmente incorporado à estrutura dessa universidade, criada em 1934. Segundo Saviani (2008), a espinha dorsal da USP, na sua criação, era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pela qual deveriam passar todos os alunos para a aquisição de conhecimentos que “lhes permitiriam inserir-se na alta cultura como base para obter a formação específica exigida pela carreira profissional que viessem abraçar” (SAVIANI, 2008 p. 25). O relevante nessa instituição era o saber desinteressado, a ciência pela ciência (FAVERO, 2000; SAVIANI, 2008), cujo objetivo era a formação de uma elite dirigente respaldada nos conhecimentos científicos, na busca de uma hegemonia dos quadros “políticos, científicos e técnicos” (MESQUITA FILHO, J., *apud* PISANESCHI, 2008, p. 80) perdidos através da revolução de 1930. Tendo os cursos de formação de professores um caráter profissionalizante, as preocupações com a manutenção do Instituto de Educação, que fora incorporado à instituição, foram deixadas de lado e, em 1938, com o Decreto Estadual nº 929, de 25 de junho, se extingue o Instituto de Educação, que é absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e se apresenta como seção de educação. Sendo assim, a formação de professores fica delegada às faculdades de Filosofia e são estas que irão se expandir pelo país no exercício da formação docente. Cabe mencionar que a formação em nível superior para professores se dava apenas em nível de professores para a escola secundária, ficando a formação de professores para a escola primária a cargo das escolas normais de nível médio, situação que perdura até o ano de 1996, quando é aprovada a Nova LDB (Lei n. 9394/96), que eleva para o nível superior a formação dos professores das séries iniciais da escola básica.

Outra iniciativa importante na formação de professores foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, no Rio de Janeiro. O projeto de criação dessa instituição previa a transformação da Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro em um Instituto de Educação, local que passou a abrigar a Escola de Formação destinada a ministrar educação secundária e a preparar os docentes que atuariam nos diferentes níveis de ensino. O ineditismo dessa proposta estava na incorporação da formação dos professores primários, confirmando, assim, a proposta dos pioneiros do movimento da Escola Nova de criar uma escola única de formação docente (PISANESCHI, 2008).

Para Anísio Teixeira (1969), o que conferia à Escola de Formação de Professores da UDF a identidade de uma escola profissional de educação era a sua especificidade no campo da formação docente:

[...] destinada à licença do Magistério de nível primário, médio e superior e ao preparo de especialistas em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e ao título de licenciado em Magistério e em especialização profissional no campo da educação. [...] A Escola de Educação concentra os cursos de natureza profissional. Tais cursos, entretanto, podem ser de pré-graduação, de pós-graduação e de pós-doutorado. No nível de pós-graduação, os cursos são de aperfeiçoamento e de alta especialização e pesquisa, constituindo estudos avançados. (TEIXEIRA, 1969, p. 239).

Anísio Teixeira propunha uma formação integral, que dispunha tanto dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas como aqueles relativos às dificuldades de aprendizagem, métodos de organização dos conteúdos, história e importância da educação, entre outros aspectos. A formação profissional é ancorada no desenvolvimento de estudos e pesquisas, na observação e no exercício prático das aulas de laboratórios.

Desse modo, articulando o conhecimento à prática e buscando um conhecimento através da pesquisa, considerando a aplicação dos conhecimentos humanos e principalmente rompendo com o modelo tradicional que delegava a formação dos professores primários para as escolas secundárias, Anísio Teixeira propõe uma ruptura no modelo de formação que valorizava uma distinção entre a formação pela cultura geral e a formação profissional.

Segundo Pisaneschi (2008), o espírito inovador e audacioso da UDF, cuja proposta institucional em muito se afastava dos preceitos governamentais que orientavam a reorganização do Ensino Superior brasileiro naquele momento, não conseguiu sobreviver. Anísio Teixeira era então “perseguido pelo governo Vargas, acusado de professar idéias comunistas” (VIDAL, 2001, p. 20). Entretanto, apesar da breve duração, a “Escola de Professores de Anísio Teixeira” foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior instituída no país (PISANESCHI, 2008).

Em 1939, essa universidade é extinta, sendo incorporada à Universidade do Brasil e mais tarde à Faculdade Nacional de Filosofia, “tornada modelo e padrão para todas as instituições congêneres existentes e a serem criadas – o Estado impõe a sua tutela sobre a Universidade e fazendo letra morta à autonomia do campo cultural” (MENDONÇA, 1994, p. 41). A Faculdade de Educação acaba não se fixando a essa universidade, e tal fato indicou um recuo para a área da formação docente.

Com a exclusão da Escola de Educação da nova estrutura universitária – fato que também atingiu a USP –, não se conseguiu garantir a existência de um nicho institucional para o estudo científico da educação nos moldes propostos pelos Pioneiros. [...] os reflexos dessa exclusão, para nós, se fazem sentir até hoje, no

desprestígio que cerca os estudos superiores de educação [...] Gerou-se uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como uma área de estudo e pesquisa em nível acadêmico. (MENDONÇA, 1994, p. 43).

A Faculdade Nacional de Filosofia estrutura-se então em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia. Isso significa que a faculdade formava bacharéis em áreas específicas e licenciados através do sistema 3+1, no qual os alunos cumpriam os três anos correspondentes às disciplinas específicas, relacionadas aos diferentes conhecimentos, no curso de bacharelado, e no último ano aqueles que desejavam a carreira no magistério cumpriam as matérias de licenciatura, na seção de pedagogia.

Segundo Saviani (2008), a Universidade do Brasil determina a forma de organização nacional das universidades no período de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei nº 5540/68, conhecida como a lei da reforma universitária. Essa lei modificou substancialmente o ensino superior brasileiro e determinou, como base da reforma educacional, os princípios da produtividade, racionalidade e o máximo de resultados com o mínimo desperdício de recursos (SAVIANI, 2008).

Segundo Romanelli (1996), a “racionalização administrativa”, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos nos rumos da reorganização do ensino superior brasileiro:

A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois que a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico, político e econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas. (ROMANELLI, 1996, p. 231).

Com o posterior desmembramento das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e consequente formação de institutos isolados, forma-se a Faculdade de Educação. O desmembramento da Faculdade de Filosofia aponta uma ação explícita do regime militar na desarticulação dos estudantes, pois, mesmo com as inúmeras críticas tecidas a essa instituição, nela aconteciam muitos encontros para discussões relativas a questões sociopolíticas da época. Assim, distancia-se a formação profissional de professores, ligada à Faculdade de Educação, daquela mais científica, ligada, supostamente, a outras carreiras. Essa forma isolada de concepção de faculdades de cursos superiores e a implementação das licenciaturas curtas possibilitaram e estimularam o desenvolvimento de

faculdades privadas, ampliando sua inserção na sociedade, desonerando o Estado da criação de universidades e cursos. Tal fato acabou proporcionando, de forma muitas vezes precária, a educação superior da maioria da população estudantil, e aliado a isso um verdadeiro comércio de títulos e cursos se inicia (GENTILI, 2001). A desestruturação do ensino superior provocada pelo regime militar ainda hoje persiste.

Com a abertura política a partir da década de 1980 e a mobilização de diferentes categorias profissionais da educação, iniciou-se uma série de revisões de estruturas e currículos de cursos de formação desses profissionais. Em relação à formação de professores, a discussão se guiava em torno da estrutura do curso de pedagogia e sua organização em habilitações, não necessariamente voltadas para o magistério na escola primária.

Foi em meio a esse ambiente que foi criada, em 1979, a Associação Nacional de Educação (ANDE). A ANDE foi copromotora – com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – das Conferências Brasileiras de Educação (CEBs), “que inauguraram a mobilização de educadores, em 1980, para socializar o conhecimento produzido na área educacional, reprimido a instalação do governo militar [...]” (BRZEZINSKI, 1994, p. 113).

Com a reorganização do país após a abertura política, cresce o anseio pela elaboração de uma nova constituição que fosse defensora de valores democráticos, por anos abafados em prol do regime ditatorial. Assim, a Constituição Federal de 1988 assegura garantias constitucionais, dando prioridade aos direitos civis, políticos e sociais fundamentais e permitindo a participação do poder judiciário sempre que houvesse lesão a esses direitos. Dessa constituição surge o direito ao voto para todos os cidadãos brasileiros na escolha dos governantes.

Vieira (2001) aponta que a constituição de 1988 concede amplos direitos à política educacional, ampliando o interesse social pela educação e colocando-a como fundamental na política social.

Os principais direitos do homem são declarações e as garantias fundamentais representam os instrumentos necessários à efetivação deles. A ordem constitucional do Brasil protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Portanto, nesta ordem constitucional se incluem os direitos educacionais especialmente do aluno, do professor, da escola e da família. (VIEIRA, 2001, p. 17).

Vieira (2001) alerta, que na constituição de 1988 a educação está entre os direitos sociais estabelecidos. Avançando para o âmbito dos direitos sociais, recuperamos esta explanação de Silva (1992, p. 258):

[...] os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a equalização de situações sociais desiguais.

Para Vieira (2001), “as políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos”. O autor entende que essas medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais. Sendo assim, constitucionalmente a educação no Brasil deve ser direito de todos e dever do Estado.

A educação, na Constituição Federal de 1988, é um *bem jurídico*, principalmente porque com ela se constrói uma sociedade livre, justa e solidária e só com ela se garante o desenvolvimento nacional, dentro do que determina o seu artigo 3º, no qual se acham os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. (VIEIRA, 2001, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), Lei nº 9394/96, é fruto da constituição de 1988, que no seu artigo 22 indica o estabelecimento de diretrizes para a educação nacional como uma complementação às disposições sobre educação e às discussões originárias dos diferentes movimentos de educadores. A LDB/96, no âmbito do ensino superior, mais precisamente em relação às políticas de formação docente, além do restabelecimento da licenciatura plena como pressuposto para o preparo dos quadros do magistério, incluiu a elevação da formação do professor das séries iniciais (educação infantil e ensino “primário”) ao nível superior e criou o Instituto Superior de Educação (ISE), definido no plano legal como um modelo institucional especificamente voltado para o preparo dos profissionais da educação básica, tendo seus currículos constituídos a partir da discussão em torno da natureza profissional dessa formação.

Uma das primeiras medidas adotadas, logo depois da promulgação dessa lei, foi a instalação, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), de comissões, cuja finalidade era discutir o panorama da educação básica e propor ações que pudessem levá-la à superação dos limites e das fragilidades apresentadas pelo quadro educacional brasileiro. Por ocasião dessa legislação surge o Curso Normal Superior como mais uma tentativa de situar a formação para a escola primária, entre tantas fragilidades e dualidades. Em meio a essas discussões também se elaboram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da escola básica (CNE/CP 1/2002). Esse dispositivo legal destacou a importância de serem consubstanciadas políticas de melhoria da educação básica que passassem, entre

outras, pela superação dos limites apresentados pelos programas de formação docente dominantes no país.

A fragilidade do ensino superior no que tange à formação de professores foi e é bastante influenciada pelas políticas do Banco Mundial (BM), que ganharam abertura no país na época do regime militar. Com propostas bem definidas para o ensino superior, essa entidade ditou e dita as regras, pautadas pelo desenvolvimento econômico neoliberal, para o desenvolvimento do ensino no Brasil e em outros países em desenvolvimento. Um exemplo dessas políticas é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que acaba incentivando o crescimento de universidades privadas, uma vez que o governo subsidia bolsas de estudo nessas faculdades em vez de oferecer aumento de vagas nas universidades públicas. Outro exemplo é o fomento dos cursos a distância, que levantam a bandeira de inserção da população na economia do conhecimento e no mercado de trabalho (BARRETO; LEHER, 2008). Há ainda o fomento aos cursos de curta duração, que se apresentam de forma cada vez mais legitimada, reduzindo ainda mais a formação superior.

Tais propostas nos mostram que na assimetria que constitui as relações do BM com os Estados nacionais, especialmente os periféricos, estabelecem-se as condicionalidades funcionais aos interesses geopolíticos (dos países centrais) e econômicos (de suas corporações financeiras), persuadindo o conjunto da sociedade de que, supostamente não havendo alternativas, as ações impostas se configuram como soluções para o encaminhamento correto dos problemas (BARRETO; LEHER, 2008). A formação de professores no país atende também a essas políticas, e o resultado é que, apesar das movimentações e dos esforços por uma qualificação, essa formação é ainda frágil.

Tardif (2002) coloca que, seguindo as políticas de organização da educação superior no que tange à formação de professores, cada vez mais os saberes técnicos são progressivamente sistematizados em corpos de conhecimentos separados dos grupos sociais de professores primários e secundários (que se tornam executores atomizados no universo do trabalho capitalista). Assim, a comunidade científica se divide em grupos e subgrupos, separando aqueles produtores de conhecimento (nas universidades), que monopolizam os saberes ditos científicos, daqueles que aplicam o conhecimento produzido (professores da escola básica), fazendo com que a educação, enquanto práxis, não se efetive e que as pesquisas se realizem cada vez mais distanciadas da realidade cotidiana das escolas e do trabalho docente. Gómez (1992) aponta que neste modelo o professor é tido como um técnico que aplica, nas situações de sala de aula, teorias e regras advindas do conhecimento científico, produzido por especialistas. Conforme explicita o autor, esse modelo corresponde a uma

concepção epistemológica herdada do positivismo, “que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (GÓMEZ, 1992, p. 96).

Nas críticas aos limites desse modelo, tem-se ressaltado o quanto ele desconsidera a realidade social marcada pela complexidade, instabilidade e conflito de valores (GÓMEZ, 1992). Considerando tais críticas, Bonotto (2005) menciona a possibilidade de outros modelos que veem a atividade do professor como reflexiva, sendo sua formação vista como intimamente associada à reflexão sobre sua prática. Essa perspectiva nos parece bastante interessante do ponto de vista do desenvolvimento profissional, em que é preciso levar em conta pensamentos, juízos e tomadas de decisão do professor perante situações complexas de sua prática e, dessa forma, construir saberes através de um fazer que não se limita ao emprego de saberes científicos e de métodos racionais. Porém, tal concepção é também criticada, porque, se levada ao extremo e ao radicalismo, corre-se o risco do esvaziamento dos conteúdos, na medida em que se considera que só se aprende com o fazer e pelo fazer e o foco se reduz à prática pela prática.

2.2.1 Cursos de Pedagogia

Considerando que os cursos de Pedagogia acompanham o processo e as características de formação de professores expostas anteriormente, julgamos pertinente nos aprofundarmos nos seus conteúdos e características.

O primeiro curso de Pedagogia foi criado em 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Como já relatado, para Saviani (2008), a proposta de organização dessa faculdade contrapuseram-se às ideias da Universidade do Distrito Federal, que se ancorava, principalmente, na integração da formação profissional com a formação do cientista. A Faculdade Nacional de Filosofia desloca o eixo das atividades universitárias para a formação profissional e se apresenta como “o estabelecimento federal padrão do ensino destinado à preparação do magistério secundário” (MENDONÇA, 2002, p. 156), e, assim, segundo Saviani (2008), passa a desempenhar um papel “disciplinador e orientador da cultura no país” (SAVIANI, 2008, p. 38). Essa faculdade se organiza em quatro seções, filosofia, ciências, letras e pedagogia, sendo didática uma “seção especial”. Estas duas últimas seções passam a servir então ao curso denominado Pedagogia, que, a exemplo de outros cursos dessa

faculdade, se organiza em duas modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Dessa forma, o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado (SAVIANI, 2008). Segundo Tanuri (2006), essa definição inicia a relação dicotômica entre licenciatura, destinada à preparação de professores para os cursos normais, e bacharelado, criado para o preparo de trabalhadores intelectuais, para o exercício de atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica. Seguindo esse formato, o curso de pedagogia volta-se

para um conteúdo teórico que contemplava exclusivamente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, além de Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada, sem preocupação de ordem técnico-instrumental ou de definição precisa de campo profissional para o formado. Neste último aspecto somente o acréscimo do Curso de Didática, sobreposto ao curso de bacharelado definia em uma concepção dicotômica, a Licenciatura, com seu objetivo de preparação de professores para o curso normal. (TANURI, 2006, p. 73).

São nessas bases que se define um currículo pleno para os cursos de pedagogia. Para Saviani (2008), esse currículo se apresentou como um currículo fechado, que não se vinculava aos processos de investigação dos problemas da educação. Portanto, “em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida, em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar” (SAVIANI, 2008, p. 41). Para Saviani (2008), tal currículo formaria o bacharel em Pedagogia, entendido como técnico em educação que, ao cursar didática, seria também professor. O autor salienta ainda algumas questões que ficaram indefinidas na ocasião: quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida esse currículo daria conta de formar esse técnico? O licenciado em Pedagogia estaria apto a lecionar que matérias?

O currículo pleno desses cursos não se modifica sequer com a aprovação do primeiro currículo mínimo, resultante da exigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962. Assim, mesmo com o parecer n. 251, que aponta a necessidade de formação dos professores primários em nível superior e a formação de especialistas em nível de pós-graduação, não se processaram mudanças concretas em relação ao currículo anterior (TANURI, 2006; SAVIANI, 2008), a não ser pela mudança em relação ao esquema 3 + 1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura), que define que o estudante poderia cursar as disciplinas da licenciatura concomitantemente às disciplinas do bacharelado.

Para Saviani (2008), esse “novo” currículo mantém o caráter generalista do curso, não sendo ainda introduzidas as habilitações técnicas. Somente com a entrada em vigor da lei da reforma universitária (Lei n. 5.540/68), ocorre efetivamente uma nova regulamentação dos cursos de pedagogia. Por meio do Parecer n. 252/69, os cursos de Pedagogia passam a ter uma base comum e outra diversificada, que deve dar conta das diversas modalidades de capacitação, ou seja, das habilitações. O parecer também aponta que o curso deve ser único, com um único diploma, mesmo que comporte diferentes habilitações. Quanto à licenciatura, considera-se agora que todo pedagogo é licenciado, visto que já passou anos estudando os conteúdos pedagógicos, mesmo que escolha outra habilitação. Sendo assim, a parte comum, agora, além da Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação, incorporaria a Didática (SAVIANI, 2008). As habilitações incluiriam, então, para as seguintes áreas: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar Para o Exercício em Escolas de 1º grau, Supervisão Escolar para o Exercício em Escolas do 1º grau, Inspeção Escolar para o Exercício em Escolas de 1º grau. Cabe ressaltar que as habilitações endereçadas somente às escolas de 1º grau tinham uma carga horária menor, devido “às exigências do mercado de trabalho” (CFE, 1969, p. 09, *apud* SAVIANI, 2008, p. 45). Esse parecer exige o estágio supervisionado correspondente à prática das várias habilitações, atingindo pelo menos 5% do tempo do curso, e ainda a experiência prévia em magistério. Entre as décadas de 1970 e 1980 foram ainda acrescentadas as habilitações: Magistério na Educação Especial, Educação Infantil e Séries Iniciais da Escola Básica (TANURI, 2006).

Tanuri (2006) pondera que essa organização curricular se baseia em uma concepção tecnicista e “produtivista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 51), a qual vincula o preparo específico do aluno a funções definidas no mercado de trabalho. Para Saviani (2008), esse currículo, que foi mantido até o ano de 2006, quando são homologadas as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, não solucionou o problema da identidade do egresso do curso de pedagogia. Ou seja, não se formavam “especialistas”, visto que, apesar de funções definidas a um mercado de trabalho específico, o “mercado” para essas funções ainda não existia. Sendo assim, a formação “generalista”, apesar dos esforços para a sua superação, continuava sendo oferecida através do currículo comum.

Ainda com bastante indefinição quanto à identidade desse profissional e suas áreas de atuação, educadores brasileiros, na década de 1970, começam a se organizar em torno de luta e movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia. Com a aceitação pelo Conselho

Federal de Educação (CFE) de propostas experimentais e com as crises dos cursos de Magistério de nível médio, os cursos de pedagogia foram assumindo a formação para professores de nível médio, bem como de professores para as escolas de educação infantil e as séries iniciais da escola básica. Com esse movimento foi-se pondo em prática, naturalmente, a bandeira principal dos movimentos dos educadores, que seria “a docência como base da identidade nacional de todo educador”. A determinação da LDB/96 de introduzir o Curso Normal Superior como responsável pela formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais da escolaridade e a consequente ideia de subtração dessas funções aos cursos de pedagogia causaram grande impacto e levaram a uma polarização de opiniões. De um lado, os que defendiam, principalmente membros do CFE, a retirada da tarefa de formação de professores para as séries iniciais dos cursos de Pedagogia. De outro, a proposta, defendida pelos movimentos de professores, de que a formação de professores para as séries iniciais fosse tarefa do curso de Pedagogia, deixando as habilitações como complemento, o que, na visão de alguns, reduziria a carga científica mais densa da formação desses profissionais, proporcionada pelo aprofundamento nas habilitações (LIBÂNEO, 2006; TANURI, 2006).

Esse quadro de crise em relação à definição dos cursos de Pedagogia acabou atrasando a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, que só vieram a ser homologadas em 2006.

Para Aguiar *et al.* (2006), a homologação dessas diretrizes através do Parecer CNE/CP n. 5/2005 e da Resolução CNE/CP n. 1/2006 aponta novas discussões sobre a formação de professores por meio do curso de Pedagogia. Para a autora, tais discussões devem envolver principalmente as perspectivas que a formação poderá assumir em decorrência das novas diretrizes. As controvérsias em torno das diretrizes são muitas e alguns autores, como Libâneo (2006), criticam a centralidade na docência, advogando que

a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo diretamente docente), a redução do pedagogo a docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando das universidades os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas da área (LIBÂNEO, 2006, p. 5).

Em contrapartida à ideia de redução à docência, Aguiar *et al.* (2006) entendem que a diretriz deixa claro que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação,

afastando a possibilidade de redução do curso a uma formação restrita à docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, Aguiar e Melo (2005a) afirmam:

[...] escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática (AGUIAR; MELO 2005a, p. 23).

Para Aguiar (2006), a formação proposta é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência e da licenciatura, devendo situar tais aspectos no contexto mais amplo das práticas sociais.

A compreensão da licenciatura nos termos das DCN-Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Ao contrário, as DCN-Pedagogia apontam para uma organização curricular fundamentada nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Aguiar et al., 2006, p. 1).

Portanto, as instituições não podem incorrer no equívoco de organizar o currículo de forma focada no campo das metodologias de ensino e de conteúdos específicos de saberes para o exercício da docência, entendendo que a docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da sociedade e a formação deve fornecer elementos para o entendimento desse contexto (AGUIAR et al., 2006). Esses autores também ponderam que o fim das habilitações e o início de uma gestão educacional acabam também com a dicotomia estabelecida no campo de trabalho pela formação nessas especialidades.

Saviani (2008) alerta que não existe um plano comum de âmbito nacional que proporcione uma unidade a esses cursos e que as recomendações, por mais interessantes que pareçam, não expressam claramente caminhos de realização, ficando à mercê das instituições seus entendimentos e expressões práticas. Saviani (2008, p. 67) aponta ainda que:

[...] as novas Diretrizes Curriculares são restritas no que se refere ao essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia como um campo teórico prático, dotado de um acúmulo de experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas nos acessórios, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje, em evidência, impregnada de expressões como conhecimento: ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, etc.

Franco (2003), por sua vez, argumenta que “docência, uma das modalidades da práxis educativa, deve se organizar pela pedagogia e não seria correto afirmar que é a pedagogia que deveria se organizar pela docência” (FRANCO, 2003, p. 114).

Como se vê, as discussões em torno da formação de pedagogos continuam presentes. Os objetivos da formação, o tipo de profissional formado, o aprofundamento prático e teórico, o desenvolvimento de pesquisas e muitas outras questões estão em discussão. Nesse contexto, os cursos vêm se estruturando e estruturando seus Projetos Político-Pedagógicos na busca de atender as determinações das novas diretrizes. É fato que essas diretrizes abrem possibilidades de diferentes organizações, o que nos parece positivo, na medida em que se dá autonomia aos cursos, que podem considerar as influências locais e contextuais na sua organização. No entanto, tal abertura justifica a preocupação de alguns autores que entendem que a confusão conceitual (LIBÂNEO, 2006; SAVIANI, 2008) presente nos termos das diretrizes pode levar a uma formação superficial.

2.3 A formação inicial de professores e a temática ambiental

Após nos situarmos, brevemente, no campo da organização da formação de professores no Brasil, principalmente em relação aos cursos de Pedagogia, foco desta pesquisa, damos início à discussão de questões específicas do campo da Educação Ambiental. Considerando as questões colocadas sobre o campo de formação de professores, abordaremos, algumas questões relacionadas com a formação de professores e a temática ambiental.

Frente a uma crise socioambiental estabelecida, muitos consideram que a Educação Ambiental é absolutamente necessária para a construção de sociedades sustentáveis. A Educação Ambiental, enquanto prática que estabelece articulação entre os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais na formação dos sujeitos, é vista como importante caminho para a reflexão e ação cidadã sobre essa crise. Dessa forma, entendendo a escola como um pilar da sociedade e como construtora de sujeitos que influenciam também os caminhos que a sociedade percorre, acreditamos que o professor tem papel fundamental na articulação entre a temática ambiental e os sujeitos na sua formação escolar e humana.

Considerando todo o exposto, é possível indicar que a inclusão de uma dimensão ambiental, tanto na escola básica como na formação de professores, enfrenta as mesmas dificuldades de organização e articulação de outras questões que têm perpassado os cursos que formam professores no país.

Mesmo nesse turbilhão de questões, algumas políticas e propostas têm indicado a inserção da temática ambiental na escola básica, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõe, por meio do tema transversal “Meio Ambiente”, o trabalho com questões socioambientais. Em relação aos professores que irão atuar nessa escola, encontramos algumas indicações de que a temática ambiental deve estar inserida na formação inicial desses profissionais, mais precisamente na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) (PNEA), que indica a inserção em todos os níveis de ensino em diretrizes de cursos específicos, como é o caso das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.

No âmbito das discussões entre ambientalistas e pesquisadores da área de Educação Ambiental é consenso que deve haver, além de outras prioridades, a articulação da temática ambiental com a formação inicial de professores (TOZONI-REIS, 2002). A preparação de professores com competência para atuar como agentes de mudanças no cenário de crise ambiental tem sido considerada prioritária também pela Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO-UNEP, 1988).

Diante dessas indicações, há o amplo entendimento de que tal formação é bastante complexa face ao conhecimento, atitudes e habilidades exigidos para se alcançar a variedade de objetivos e metas da EA (OLIVEIRA et al., 2000). Em relação à indicação de que os professores devem ter a competência para atuar como agentes de mudanças no cenário de crise ambiental, alguns autores entendem o conceito de competências nos currículos, o qual também consta nas Diretrizes para os Cursos de Pedagogia e nos PCN, como uma abertura a uma superficialização do ensino no que tange aos conhecimentos teóricos. Segundo Dias e Lopes (2003), tal proposta centraliza a aquisição de conhecimentos em conhecimentos úteis à atividade profissional, o que remete à história desse conceito, que se estabeleceu na tentativa de regular e medir o trabalho do professor e sua relação com o desempenho dos alunos e da escola. A diretriz para a formação de professores enfatiza o “foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (DCN, 2001, p. 39). Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em lugar de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS; LOPES 2003). Tal consideração afirma a ideia de um ensino especificamente voltado a conhecimentos necessários ao mercado de trabalho. Para Tristão (2007, p. 65):

[...] o professor como profissional competente afina-se com o tecnicismo (neopositivismo) e o neoliberalismo (competência como alternativa à qualificação, recursos humanos das grandes corporações capitalistas) e tem uma grande influência nos repertórios interpretativos das políticas neoliberais. Essa noção parece considerar as competências e habilidades desvinculadas das dimensões do lugar, de uma inserção no meio ambiente, de tempo e espaço. Poderíamos associá-la a uma concepção pragmática e utilitarista da Educação Ambiental, deslocada do contexto histórico-social, com uma prática educativa despolitizada das questões ambientais e com a confiança de que a formação se constrói por acumulação (cursos, conhecimentos de técnicas) para um comportamento ecologicamente correto.

Além das propostas polêmicas relacionadas à educação e à formação de professores, como é o caso do conceito de formação para competências, outros aspectos têm dificultado a inserção da EA na formação de professores.

A falta de perspectivas e entendimentos de que a incorporação da temática ambiental na escola deve ocorrer de forma crítica, interdisciplinar e integrada às variadas questões do dia a dia pode estar dificultando a inserção da dimensão ambiental de forma coerente nos cursos de formação de professores. O que observamos nas orientações curriculares, a exemplo das últimas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, como já mencionado, é a abordagem pontual e vaga da temática ambiental e ainda certa imprecisão conceitual no tratamento do tema.

Levando em conta que os “problemas” de articulação da temática na escola básica afetam e influenciam as propostas de formação de professores para a escola, Oliveira *et al.* (2000) apontam, com o apoio de Fien e Rawlin (1996) e Robottom (1987), alguns obstáculos encontrados na adoção de mudanças nas práticas escolares:

i) a idéia equivocada de que Educação Ambiental é tema somente para aulas de Ciências e Biologia; ii) as limitações decorrentes dos aspectos infra-estruturais, tais como falta de recursos didáticos específicos, tempo para preparação coletiva de novas propostas metodológicas e grande número de alunos por sala; iii) a supervalorização da transmissão de informações, e iv) as políticas institucionais contrárias a um trabalho orientado para mudança de valores e atitudes diante da realidade (OLIVEIRA *et al.*, 2000).

Nesse mesmo sentido, segundo Carvalho (1996), muitas vezes a temática ambiental é tratada na escola com o intuito de classificar, sistematizar e descrever os conteúdos “naturais”, que são apresentados de forma isolada das questões sociais e econômicas que se relacionam com o meio natural. É importante que os educadores estejam preparados para uma análise crítica e coerente dessas questões (CARVALHO, 1996). Para o autor, o professor não deve reduzir o tratamento das questões ambientais ao conteúdo natural e deve tentar não fazer uma

interpretação fatalista da questão, entendendo a historicidade dos significados de ambiente e natureza e sabendo que há diferentes possibilidades de interpretação da questão.

Dessa forma, ele terá condições de, a partir de seus conhecimentos e de suas experiências, fazer escolhas conscientes e assim participar da elaboração de um referencial que passa a ser seu também. [...] terá condições de se colocar diante das possibilidades de manipulações ideológicas relacionadas à questão (CARVALHO, 1996, p. 191).

O mesmo autor destaca a necessidade de articulação entre os conhecimentos, a questão valorativa no que tange a valores estéticos e éticos e a indução à participação política nos trabalhos com EA. Para tal, tais articulações devem estar presentes na formação de professores que atuarão na escola básica (CARVALHO, 2006).

Outra questão importante sobre a inserção da temática ambiental nos cursos que formam professores é o “lugar” que ela deve ocupar no currículo. A ideia de transversalização da EA na escola básica e no nível superior (formação inicial) tem gerado discussões sobre que caminhos concretos podem ser traçados e trilhados na ocupação desse “lugar”. A PNEA defende que a EA não deve se constituir numa disciplina específica nos cursos de graduação por ser fundamental preservar seu caráter de transversalidade. Entretanto, a transversalidade almejada para a EA não tem conseguido se inserir no âmbito escolar, particularmente no ensino superior em cursos de formação de professores. A questão que se nos coloca, então, é: qual o “lugar” que a EA ocupa nessa espécie de não lugar que é a transversalidade?

Diante dessa dificuldade e incluindo o fato de a Educação Ambiental ser um tema recente na formação inicial de professores e com o qual os mesmos têm dificuldade de lidar, por se tratar de uma questão abrangente (CUNHA; TAVARES JR., 2010), a forma mais usual de se abordar a temática ambiental tem sido a sua apresentação em disciplinas, específicas ou não. Nesse sentido, a pesquisa realizada pela RUPEA (2005) já indicava a presença de disciplinas que formam professores em diversas graduações. O levantamento permitiu observar também uma possível relação entre disciplinas e projetos. Segundo Cunha e Tavares Jr. (2010), professores de Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) têm opiniões divergentes sobre a inclusão de disciplinas específicas de EA nos currículos do ensino superior. A esse respeito, Andrade (2008, p.30) afirma:

[...] há os que reconhecem na disciplina uma alternativa para superar a incapacidade do sistema atual de ensino em incorporar a transversalidade desta temática, e os que entendem que a inclusão de disciplina específica significa fragmentar ainda mais o currículo de ensino. Portanto, não há um consenso sobre a pertinência da inclusão de disciplina específica no currículo, mesmo entre os que oferecem esta disciplina.

Divergências em questão, o fato é que a maneira que se tem encontrado para discutir as questões ambientais nos cursos de formação de professores tem sido, acompanhando uma tendência geral da educação superior, a criação de disciplinas. É importante salientar que consideramos que a EA deve ser introduzida de forma interdisciplinar, transversal e em muitos espaços na universidade. Consideramos, ainda, que tal perspectiva disciplinar pode proporcionar uma visão reducionista, especializada e fragmentada das questões ambientais. Porém, concordamos com Oliveira (2009 *apud* CUNHA; TAVARES JR, 2010), que, embora defenda a transdisciplinaridade, afirma que muitos professores veem a disciplina como um espaço para tratar da questão de engessamento dos conteúdos, e não no sentido convencional. Cunha e Tavares Jr. (2010) colocam que há possibilidades de se usar esse espaço de maneiras que podem transcender o reducionismo clássico das disciplinas acadêmicas (CUNHA; TAVARES JR., 2010) e para tal se deve explorar o trabalho com equipes de alunos de diferentes cursos, usar atividades que integrem outros conhecimentos, valores e atitudes advindos do contato com saberes populares.

Fazendo um alerta ao risco de uma abordagem reducionista e descontextualizada da EA, Loureiro (2008 p.193) coloca que:

Não é nova a crítica às ações descontextualizadas que querem promover a proteção da natureza e uma ética ecológica sem considerar a concretude da realidade em que se está imerso [...]. Prática que acarreta desde problemas de inadequação pedagógica até o tratamento de conteúdos que pouco se relacionam com a dinâmica social em que se estabelece a discussão ambiental, inviabilizando a necessária autonomia dos sujeitos na construção de padrões societários sustentáveis

Ovigli *et al.* (2010) afirma que em cursos de formação inicial de professores a disciplina não pode restringir-se às discussões sobre como ensinar, precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre os problemas ambientais mais amplos, bem como de um diálogo com outras disciplinas, como a antropologia, a sociologia e a história.

Cunha e Tavares Jr. (2010) alertam para alguns desafios na inserção da temática ambiental nos cursos de formação inicial de professores, sendo eles:

Os aspectos teóricos e práticos da EA reivindicam um tempo maior para sua abordagem do que aquele comumente destinado às disciplinas acadêmicas; O engajamento pessoal do docente responsável é um elemento fundamental para o desenvolvimento da disciplina; A presença de mais de um professor na disciplina pode contribuir para uma abordagem mais ampla da temática ambiental (CUNHA 2010 p.61-62)

Entendendo e considerando os condicionantes políticos e estruturais, bem como a fragilidade dos cursos que formam professores, devidos, principalmente, ao histórico de institucionalização desses cursos, como já foi descrito, ainda acreditamos, juntamente com Oliveira et al (2000) “ser a temática ambiental uma possibilidade fecunda de engajamento de professores e alunos em situações de ensino-aprendizagem, nas quais a problematização tem sido facilmente atingida, por envolver direta ou indiretamente questões vitais”.

3 Políticas de Formação de Professores e Políticas de EA: algumas considerações

Neste capítulo, procuramos estabelecer algumas relações entre as políticas públicas educacionais relacionadas à formação de professores e as políticas públicas, propostas e programas em educação ambiental, que trazem em seu bojo a questão da inserção da temática na formação inicial de professores. Como primeiro passo, tentamos entender o contexto histórico no qual foram produzidas essas políticas. Segundo Ball (1992), a noção de contexto se liga a uma determinada concepção de política, que remete a um “espaço autorizado de demarcação de valores”, indicando fronteiras e limites, favorecendo o aparecimento de certo conjunto de valores e significações (BALL, 1992). Dessa forma, uma análise das políticas educacionais precisa atentar para quais são os grupos envolvidos e quais são os contextos de relações de poder e controle que se relacionam com a validação de valores e com a construção de significados de uma política específica. Tais contextos de produção mostram espaços de disputa entre projetos de sociedade, neste caso, projetos educacionais.

De certa forma, as políticas públicas são propostas em determinados momentos da história de um país, na tentativa de solucionar problemas e otimizar ações e interesses do Estado, melhorando setores da sociedade, de forma a garantir melhor organização social. Em momentos de crise em alguma esfera social, as propostas de políticas podem ser feitas no intuito de superação dessas crises. Sguissardi (2002) apresenta algumas considerações sobre a relação histórica entre as crises pelas quais passam os países e a formulação de políticas públicas. Tais crises podem ser comuns a países desenvolvidos e periféricos, porém, atingem os Estados de diferentes maneiras, já que estão intimamente associadas à história socioeconômica e política de cada país. Frequentemente, as soluções para os problemas associados a tais crises são geradas em países ricos ou por organismos financeiros multilaterais, que disseminam suas ideias e recomendações, as quais funcionam vinculadas a empréstimos financeiros ou exigências de ajustes e de acordos (SGUISSARDI, 2002). Tais países e organizações tratam de “criar um sentido comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais” (BALL, 2004, p. 1.115).

Em relação às políticas educacionais, Ball (2004) nos informa que, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, houve um avanço de políticas subordinadas à racionalidade econômica que apresentam forte influência na conversão da educação em “mercadoria” suscetível à cultura empresarial do lucro. Nessa perspectiva, “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é

um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p. 1.108).

Para Farias (2008, p. 143), “é preciso reconhecer que, na prática, a educação tornou-se uma “oportunidade” de investimento e de negócio, que pode estar mais ou menos sujeita às inflexões e mediações locais, mas cujo sentido comercial se espalha nas sociedades modernas ocidentalizadas”. Dessa forma, as ideias da existência de uma “sociedade global de conhecimento”, que deve ser construída a qualquer preço, se difundem por todo o globo e parecem não considerar a existência de diferenças econômicas e sociais abismais entre os países. Esse *slogan* é reproduzido e acaba alimentando as ideias de privatização da educação, difusão da educação a distância e aligeiramento do ensino. Ball (1998) aponta que, apesar da sua forte influência, essas ideias internacionais encontram resistências nos diferentes países ao se relacionarem com as realidades locais, atravessando as redes sociais e políticas que podem ressignificá-las ou não.

Ball (2004) destaca como estratégia arquitetônica na mudança das políticas públicas o fato de existir, agora, um Estado subordinado aos interesses internacionais e que têm suas políticas financiadas pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (agências que visam uma abertura nacional às políticas capitalistas globais). Isso significa que o Estado não mais é provedor das necessidades sociais, mas “regulador” dos “mercados internos” e “auditor” ou “avaliador” de seus resultados (FARIAS, 2008). Por sua vez, os serviços sociais passam a figurar entre os serviços rentáveis e lucrativos, abrindo brechas para entradas de empresas que atravessam os limites estabelecidos pelas regulações estatais.

Outra questão é a mudança da cultura das instituições do setor público, incluindo as universidades, para instaurar novos papéis, relações de trabalho e posturas éticas, gerando uma “nova economia moral” (BALL, 2004), fundada em uma cultura de “performatividade competitiva”, que implica a produção de novos perfis institucionais e organizacionais. Observa-se, ainda, a mudança nas referências da própria ideia de cidadania, passando os cidadãos de uma posição de dependência com relação às prestações do Estado de Bem-Estar a uma posição ativa de consumidores (FARIAS, 2008).

3.1 Políticas de Formação de Professores: as diretrizes curriculares de formação de professores e as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia

Iniciamos este tópico com algumas considerações que nos ajudam a entender a formulação das políticas para a formação de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96). Segundo Gatti (2010), é a partir dessa lei que se postula que a formação de professores para a educação infantil e primeiros anos da escola básica deve ocorrer em nível superior, tendo os sistemas de formação dez anos para se adaptarem. Freitas (2003), fazendo uma reflexão sobre a década de 1990, contexto de aprovação da LDB/96, coloca que tal período é marcado pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 1980.

É nessa década que se vivenciam o aprofundamento das políticas neoliberais, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais. No âmbito das políticas de formação de professores, mudanças significativas foram implementadas objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo o veículo de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003). Nessa década, as polêmicas em torno dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior, a profissionalização docente e a questão de uma base comum nacional derivados também das discussões sobre a LDB/96, se intensificam (FARIAS, 2008).

Nesse contexto, e longe de constituir um documento consensual, a proposta curricular nacional para a formação de professores para a educação básica foi instituída pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, concretizadas pela Resolução CNE/CP 1/02 (BRASIL, 2002) e pelo Parecer CNE/CP 9/01 (BRASIL, 2001a), com o escopo de orientar tanto a produção das propostas de diretrizes curriculares dirigidas à própria educação básica quanto os projetos institucionais e pedagógicos dos cursos de formação de professores. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, nas licenciaturas para a formação de professores especialistas nas diferentes disciplinas verifica-se a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010).

Freitas (2002) aponta que esse documento faz parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos cursos de formação profissional, que se desenvolvem desde 1997, quando o CNE aprova as orientações gerais para os cursos de graduação. Para a autora, tais documentos:

Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações. Catani alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais “dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades” (Catani et al., 2000) (FREITAS, 2002 p. 137).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores passaram por um longo processo de discussão entre movimentos de pesquisadores e profissionais da educação, representados, por exemplo, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) e esferas do governo. Farias (2008) aponta que, nos documentos produzidos no âmbito dessas discussões, há um nítido engajamento dessas instituições com a definição do que deveriam ser os “marcos referenciais de uma política de formação em nível superior dos professores da educação básica”, os quais atribuem ser resultado do histórico movimento nacional dos educadores. Essa política deveria abranger a formação inicial e continuada de todos os professores; assegurar condições salariais e de trabalho adequadas; indicar ações estratégicas visando favorecer o domínio teórico-prático de conhecimentos considerados imprescindíveis ao mundo contemporâneo e ao exercício profissional orientado pela dimensão ética (ANPED et al., 2001). Defendendo o princípio de uma base comum nacional para os cursos, essas entidades definem como prioridade a incorporação de princípios para uma “formação unitária” que servisse de suporte às múltiplas experiências e situações de atuação. Outros princípios, como uma sólida formação teórica e interdisciplinar que favorecesse a compreensão do processo educacional como prática social sujeita a vários determinantes, articulação entre teoria e prática, gestão democrática do trabalho e das relações pedagógicas como princípio e prática, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar, formação inicial articulada à formação continuada (ANPED et al., 2001), são defendidos. A aplicabilidade dessa diretriz, segundo os movimentos, deveria se estender a todos os cursos que formam professores e estes deveriam acontecer em cursos de licenciatura plena, não em habilitações de outros cursos agregados a outra graduação. Além disso, a formação de professores deveria acontecer em instituições universitárias, capazes de garantir o desenvolvimento de uma formação cultural e técnica de qualidade e a consequente valorização profissional (ANPED et al., 2001).

Farias (2008) aponta que nessas DCN, assim como em outros documentos relacionados à formação de professores, e também na LDB/96, duas grandes narrativas

educacionais são evidentes: a do desenvolvimento de “competências” como “concepção nuclear na orientação do curso” e a da formação e da aprendizagem permanente, ao longo da vida. Esse modelo, baseado em competências, segundo alguns autores, como Dias e Lopes (2003 p. 1161), por exemplo, pode constituir o anúncio de um modelo de profissionalização que “secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica”, assim como fragiliza a proposta de “formação intelectual e política dos professores”.

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, como já explorado no item 2.1 do capítulo anterior, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura. A esses cursos foram atribuídas as tarefas de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade Normal, educação de jovens e adultos e formação de gestores educacionais. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. Segundo Gatti (2010), a complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (p. 1358), e ainda:

englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos de experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (GATTI, 2010, p.1358).

Essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionados (GATTI, 2010).

3.2 Políticas e Propostas Oficiais de EA: política nacional de educação Ambiental, programa nacional de educação ambiental e diretrizes curriculares de educação ambiental

As primeiras referências à inclusão da Educação Ambiental (EA) na formação de professores nos remetem à Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938/81), primeira

política também voltada, especificamente, para as questões ambientais. Segundo Loureiro (2006), essa política foi gerada de forma centralizada, tecnocrática, sem a participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias. Vale lembrar que essa política se define em recente período pós-ditatorial, o que em muito contribui para a ausência de participação da população na sua elaboração. Tal legislação cita a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, de maneira pragmática e comportamentalista, como forma de preservação do ambiente natural, já que falar em ambiente, nesse contexto, era considerar as questões ecológicas e resolver os problemas ambientais, entendendo estes como descolados das questões sociais. Com sentidos parecidos, a Constituição Brasileira de 1988 traz, em seu artigo 25, a incumbência do Poder Público de promover a EA em todos os níveis de ensino e ainda servir de ferramenta na preservação ambiental. Pela primeira vez, a EA é citada em uma constituição federal brasileira. É compreensível tal citação no contexto então vigente, visto que as discussões em torno dessas questões tornavam-se mais aparentes no mundo. A forma como a EA se apresenta nesse documento (enquanto ferramenta na resolução de problemas ambientais) nos permite perceber certo silenciamento do caráter subversivo, de contestação do sistema, que havia sido vinculado ao movimento ambientalista e ficado em evidência na década de 1970. Permite-nos perceber, também, o movimento em confluência às políticas neoliberais internacionais, que estavam em plena ascensão no Brasil.

Para Loureiro (2006), um dos principais problemas ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 foi a EA não ter sido abordada na legislação como parte da área de Educação, mas como da área de Meio Ambiente.

A falta de compreensão da Educação Ambiental como processo educativo de cunho interdisciplinar, reflexo de um movimento histórico que rediscute a nossa inserção na natureza, produziu, principalmente até aquele momento, uma prática descontextualizada, focalizada na solução de problemas de ordem biológica do ambiente, incapaz de discutir as questões sociais que condicionam tais problemas à categorias teóricas centrais da educação. (LOUREIRO, 2006, p. 51).

É importante considerar que o movimento histórico que rediscute a nossa inserção na natureza, ao qual Loureiro se refere, inclui o movimento ambientalista, que nasce no mesmo período de outros movimentos sociais na década de 1970 e se amplia com a abertura política na década de 1980. Segundo Carvalho (2004), é a partir da década de 1980 que são organizados encontros que intensificam o diálogo entre militantes, cientistas e intelectuais e, ainda, começa a se construir uma identidade social em torno de práticas educativas voltadas para o meio ambiente. Tal percurso mostra um caráter bastante politizado, no viés da

articulação civil, de construção da EA no Brasil, diferentemente do que aconteceu em outros países, onde a EA se desenvolve de maneira bastante conservacionista. Dessa forma, as movimentações que ocorreram a partir dos primeiros anos da década de 1980 influenciaram de certa maneira a inserção da EA na sociedade e mesmo a sua posterior afirmação, com perfil um pouco menos conservacionista, nas políticas e programas de EA no Brasil.

Dez anos após a Constituição de 1988, se define então a obrigatoriedade de inserção da temática ambiental em todos dos níveis de ensino da escola formal. Apesar de uma breve indicação de “compreensão do ambiente natural” na LDB/96, é somente em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que a inclusão da temática ambiental no currículo escolar aparece de forma mais operacional. Os PCN incluem a educação ambiental por meio do tema transversal “meio ambiente”, sendo, dessa forma, a primeira inserção curricular no ensino formal da temática. Cabe salientar que os temas transversais têm merecido inúmeras críticas em virtude da sua baixa possibilidade de inserção no tipo de organização disciplinar vigente na escola básica (LOPES; MACEDO 2002; LOUEIRO, 2006). Os temas transversais acabam se configurando como um apêndice nas disciplinas, que os abordam em determinados momentos, em meio a inúmeros conteúdos por cumprir do programa pre-estabelecido e a partir da perspectiva da sua área de conhecimento, sem se configurar como uma possibilidade de agregação para discussão de um mesmo tema com contribuições das diferentes áreas do conhecimento.

Com uma relação já estabelecida entre as esferas da EA e da educação formal e uma indicação possível de intercâmbio entre instituições governamentais, a Educação Ambiental começa a ser pensada no sentido da sua regulamentação.

A ideia de uma política nacional para a educação ambiental, acompanhando as movimentações relativas à regulamentação da EA no Brasil, surge pela primeira vez através de um projeto de lei apresentado pelo então militante ambientalista e deputado federal Fábio Feldman em 1993, ano seguinte à Rio-92 (SOTERO; SORRENTINO, 2010).

Após seis anos de tramitação, é no final dessa década que é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02, em 2002, tendo como órgão gestor a Diretoria de Educação Ambiental (DEA), no Ministério do Meio Ambiente (MMA), e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

Tal documento, primeiro do gênero da América Latina (LOUREIRO, 2006), expressa, entre outras, uma preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional insiram

de modo transversal conceitos que minimizem os impactos ambientais na sua prática profissional e aponta a inserção da EA em todos os níveis de ensino, valorizando a inserção na formação de professores. O documento indica que a dimensão ambiental deve constar em todas as disciplinas da formação de professores e que, para os professores em atividade, deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (artigo 11). Velasco (2000) destaca a presença de conceitos não reducionistas na lei, especialmente o conceito de meio ambiente, o qual, na acepção legal, deve integrar as interdependências múltiplas e complexas entre os meios naturais, socioeconômicos e culturais. Quanto aos valores educativos, a lei orienta para o desenvolvimento de uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidades do ensino formal.

Sotero e Sorrentino (2010, p. 9) assim se expressam sobre a PNEA:

A Lei 9.795/99 expressa o seu conceito de educação ambiental (com o qual muitos educadores e educadoras ambientais já manifestaram divergências, por considerá-lo limitante da EA a sua dimensão conservacionista), afirmando que todos têm direito à educação ambiental e para a efetivação deste direito, traz as incumbências do poder público, das instituições educativas, dos órgãos integrantes do SISNAMA, dos meios de comunicação de massa, das empresas e da sociedade. Estabelece os princípios básicos da educação ambiental, seus objetivos fundamentais. Conceitua a educação formal e não formal, explicitando que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Cria o Órgão Gestor responsável pela coordenação da PNEA e apresenta suas atribuições. Aponta a necessidade dos demais entes federados definirem diretrizes, normas e critérios para a EA em suas esferas de competência.

Segundo Sotero e Sorrentino (2010), muitos estados e alguns municípios brasileiros possuem, baseados na PNEA, programas e projetos de EA e legislação específica, porém, para ele, existe uma ausência nas esferas do governo de planos para macrogestão integrada dessas políticas.

Sem deixar de valorizar o significado atribuído à Educação Ambiental com a regulamentação da PNEA e entendendo essa regulamentação como um marco positivo de um processo social e político, ainda em desenvolvimento, de implementação efetiva da EA no Brasil a partir de uma visão mais integral de meio ambiente e de educação, não podemos desconsiderar as críticas que vêm sendo apresentadas por alguns autores. Layrargues (2002) destaca a falta de participação civil na construção da PNEA e, principalmente, a falta de embate de interesses. Para esse autor, tal aspecto resulta em um texto que não afeta os interesses econômicos vigentes.

O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das

questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades, mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeitá-la. (LAYRARGUES, 2002, p. 2).

O autor considera que essa política foi concedida do poder legislativo à população, já que emerge em um contexto em que existiam os movimentos relacionados à temática ambiental, embora não estivessem bem articulados. Dessa forma, com pequenas consultas casuais e informais à população, ela foi gerada e legitimada (LAYRARGUES, 2002). Esse autor também faz referência à ausência de estudos e pesquisas sobre o tema, à elaboração dessa política e ainda à indefinição de um campo político-ideológico da área, que deveria anteceder à formulação da política.

Além desses aspectos, não podemos desconsiderar o veto no artigo 18 dessa lei. Tal veto, que anula a proposta de uma verba relativa aos crimes ambientais, a qual deveria ser investida na EA, implica inviabilizar uma possível autonomia no investimento em projetos de EA. Sotero e Sorrentino (2010) alerta que a principal justificativa para tal veto seria certa incompatibilidade com o artigo 73 da lei de crimes ambientais (Lei 9605/98), o qual destinava uma percentagem das multas pelo descumprimento das leis ambientais para o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA). A justificativa jurídica era que não se poderia destinar uma mesma verba para dois segmentos, porém, segundo Sorrentino (2010), por ser a EA uma das áreas prioritárias de investimento do FNMA, o veto não faria sentido, pois de qualquer maneira era previsto por lei o investimento na EA, fosse por via direta, através da PNEA, fosse por via indireta, através do FNMA. Porém, como não existe uma regulação equitativa para a distribuição da verba do FNMA, algumas áreas podem ser beneficiadas em detrimento de outras, podendo a EA ser ou não atendida. Em 2003 é encaminhado ao MMA para pronunciamento um projeto de lei que valida novamente o artigo 18 da PNEA, e o MMA, por sua vez, o aprova e não aponta nenhuma incompatibilidade com outras leis. Tal fato mostra o quanto o veto em 1999 “se tratou de uma interpretação jurídica motivada por questões políticas, não técnicas” (SORRENTINO, 2010 p. 11). Esse projeto de lei acabou sendo vetado pelo poder executivo em 1999, e em 2007, “por desatenção ou desleixo” (p. 11), o poder legislativo deixou que o projeto fosse arquivado.

Layrargues (2002) indica que o ponto comum entre as três legislações citadas (Constituição de 88, PNEA, PNMA) se refere à inserção da EA em todos os níveis de ensino, no ensino formal e não formal. Tal ideia, para o autor, se mostra um tanto confusa, já que: “O registro histórico da consolidação da educação ambiental no país, até o presente momento, não da conta de explicar, por exemplo, uma genealogia das idéias e modelos político-

pedagógicos que norteiam o campo da educação ambiental.” (p. 6). Nesse mesmo texto, o autor aponta a falta de discussão sobre a função social da EA, bem como sobre quais modelos de EA queremos que sejam aplicados à educação brasileira.

É nesse sentido, e considerando os contextos de disputas, que Carvalho (2010) atenta sobre a importância da ampla participação dos movimentos sociais na formulação e acompanhamento dos trâmites das políticas em EA. Esse autor aponta que envolvimento como esses já representaram conquistas em alguns pontos da construção da política educacional brasileira nas últimas duas décadas, sendo assim:

Vislumbrar possibilidades concretas e efetivas de construção e implementação de políticas públicas de educação ambiental que sejam de nosso interesse passa necessariamente pela compreensão do campo das políticas públicas em educação, envolvendo conflitos, negociações, contextos nacionais e internacionais e as experiências históricas que interferem de forma decisiva nos resultados das mudanças pretendidas. É nessa direção que o fortalecimento dos processos de participação da sociedade civil ganha significado especial como um dos protagonistas na construção e implementação das políticas educacionais (CARVALHO, 2010, p. 5).

Influenciadas pela PNEA, nos anos 2000, surgem algumas iniciativas oficiais, no âmbito das políticas educacionais, com algum potencial para integrar a educação ambiental à educação nacional e aos cursos da educação superior. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, define como objetivo do ensino fundamental (item 28) e médio (item 19) a educação ambiental, que deve ser tratada como tema transversal e desenvolvida como uma prática educativa em conformidade com a Lei 9.795/99. Prevê, ainda, que as diretrizes curriculares dos cursos de formação docente incluam temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais (item 12) (BRASIL, 2006). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861/04, por sua vez, instituído com o objetivo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, inclui, entre suas dimensões para avaliação, a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (artigo 3º, III) (BRASIL, 2006).

Outra aproximação possível entre a formação inicial de professores e a temática ambiental aparece nas DCN para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006). Entre outros aspectos tratados por esse documento, está a inclusão da temática ambiental. De forma bastante sucinta, o documento apenas indica que deve haver uma inserção do tema “por meio

de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...] de contribuições, entre outras, de conhecimentos como [...] o ambiental-ecológico”. Indica ainda que o egresso deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica”, bem como “realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...] sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológico”. Entretanto, não fica claro nesse documento o que vem a ser “ambiental-ecológico” (NOVICKI, 2010). Dessa forma, mesmo com a indicação de inserção curricular da temática na escola básica através dos PCN (1998), a diretriz que irá direcionar a formação desses professores não esclarece alternativas teórico-metodológicas de inserção da questão ambiental, que se apresenta como mais um ponto de referência isolado em meio a inúmeras questões emergentes.

Ainda no âmbito das propostas e políticas que aproximam a temática ambiental da formação de professores, outro documento que nos parece relevante é o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Tal documento, formulado e publicado inicialmente em 1994 por técnicos do IBAMA, é reformulado através de inúmeras consultas públicas e republicado em 2005 com o intuito, entre outros, de estabelecer as bases operacionais para a efetivação da PNEA, como indica o trecho que segue:

Nesse sentido, a criação do ProNEA se configura como um esforço do governo federal no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira (PRONEA 2005 p. 3)

Segundo Loureiro (2006), esse documento, que indica estar em sintonia com os princípios do Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Construção de Sociedade Sustentáveis, importante documento elaborado pela sociedade civil na ocasião da Rio-92, sinaliza para um novo patamar de compreensão do processo educativo ao trazer a percepção de que os objetivos da educação não devem estar voltados apenas para gerar comportamentos ou trabalhar somente no campo das ideias e valores, sem objetivá-los. Loureiro (2006) aponta a incorporação de concepções mais críticas de educação e da proposta de superação das formas alienadas de entendimento da existência humana, bem como das dicotomias sociedade e natureza. O documento aponta em sua justificativa um posicionamento teórico que pode servir de subsídio para a sua aplicação. Percebemos nele uma perspectiva política que revela a necessidade de transformação social e rumo a outra

relação com o capital, porém, não identifica alternativas de inserção da temática em todos os níveis de ensino da educação formal.

Como uma tentativa de tornar visível a PNEA no campo das práticas e políticas curriculares temos, ainda, a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, apresentada pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (CGEA/SECAD/MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa diretriz indica que a Educação Ambiental no Brasil é regulada por meio de uma Política Nacional (PNEA) que estabelece princípios e objetivos de observância obrigatória e que, para se efetivarem no ensino formal, necessitam de normatização por parte do CNE. Esta serviria de base para atender às exigências legais e, especialmente, oferecer princípios e diretrizes operacionais para sua integração transversal nos diferentes níveis e modalidades de ensino (FARIAS, 2008). No âmbito da educação superior, tal proposta sugere a inserção da “dimensão ambiental” nos diferentes cursos de graduação (Freitas et al., 2007). De forma específica, no Curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas (formação inicial de professores), as DCN de EA preveem que a educação ambiental seja incorporada como atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares, de modo que sejam acrescentados à formação não apenas conteúdos e relações com as diversas áreas do conhecimento mas uma “formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes.” (Brasil, 2001). Esse documento deve servir também “para orientar mais objetivamente a inserção da EA em diferentes especificidades no ensino formal, na busca de orientações pedagógicas que permitam a diferentes grupos o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e culturais e a constituição da cidadania ambiental, promovendo transformações de valores que culminam em relações mais solidárias”. Indica, ainda, que para ser efetivada é necessária uma “nova organização dos tempos e espaços da escola e adequação da matriz curricular”. Tal proposta ainda se encontra em discussão.

3.3 Políticas e Propostas de EA em documentos oficiais: sentidos construídos

Postas algumas questões referentes ao campo de formação inicial de professores, bem como às políticas públicas de formação de professores e de Educação Ambiental (EA), procuramos, através da construção de sentidos e significados atribuídos aos textos (como explicado), nos aproximarmos de expressões explícitas e silenciadas relativas à temática ambiental que possam estar presentes em documentos oficiais. Os documentos escolhidos se

apresentam de forma distinta. Três deles são voltados especificamente para a temática ambiental, mas incluem questões referentes à inclusão da EA na formação inicial de professores. Os outros dois são específicos, relacionados à formação de professores, mas incluem referências à temática ambiental. Os documentos escolhidos foram¹:

- ✓ Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/1999 e Decreto n. 4281 / 2002, que regulamenta essa lei;
- ✓ Programa Nacional de Educação Ambiental / 2005²;
- ✓ Proposta de Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental / ainda em construção³;
- ✓ Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, Modalidade Licenciatura/ Resolução CNE /CP N.1 /02 e Parecer CNE/CP n.9 /01;
- ✓ Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia / Parecer n. 5 de 2005 e Resolução CNE/CP n.1 e 2006.

Sendo assim, procuramos nos documentos analisados unidades de significados referentes à temática ambiental que nos permitissem aproximá-las a sentidos por nós construídos a partir dessas análises. No decorrer da análise percebemos que, pelo fato de serem documentos específicos sobre educação ambiental, os três primeiros traziam inúmeras considerações sobre múltiplos aspectos da temática ambiental. Nos outros dois documentos, específicos sobre formação de professores, encontramos menor quantidade de unidades de significados. A partir de tais unidades, procuramos identificar os núcleos de sentidos percebidos no conjunto desses documentos e, principalmente, as ideias relacionadas à formação inicial de professores ou à inserção da dimensão ambiental no ensino superior.

Após agruparmos as unidades de significados em núcleos de sentidos, procuramos evidenciar temas gerais que poderiam ser entendidos como situados em um lugar significativo nos documentos. Cabe colocar que, por se tratar de documentos heterogêneos, que se voltam

¹ Algumas considerações sobre contextos de produção relativos aos documentos escolhidos já foram feitas no item anterior: Políticas de Formação de Professores e Políticas de EA.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>

para duas temáticas específicas, alguns temas sugeridos só reuniram núcleos de sentidos presentes nos documentos específicos sobre a temática ambiental. Indicaremos no texto tais situações.

Assim, a partir desse processo, foi possível identificar cinco temas que perpassam os documentos analisados: Os temas são: 1 – *Sustentabilidade*, 2 – *EA e Valores*, 3 – *Visão integral de meio ambiente e sociedade*, 4 – *EA e construção da cidadania* e 5 – *EA e ensino superior*.

É importante salientar que esses temas não esgotam as possibilidades de apresentação de ideias centrais contidas nos documentos. Outro ponto importante é que as unidades de significados, bem como os núcleos de sentidos, podem compor diferentes temas, na medida em que se aproximam das diferentes ideias contidas nesses temas. Segundo Gomes e Nascimento (2006), os temas que emergem em análises dessa natureza podem ser considerados como “prismas de discussão dos sentidos atribuídos às idéias que, em determinados momentos, podem sobrepor-se” (GOMES; NASCIMENTO, 2006). Pode-se considerar, aqui, embora não em detrimento da análise qualitativa, que os núcleos de sentido e temas foram percebidos com base nas unidades de sentido mais frequentes no documento. Dessa forma, considerando os limites de diversas naturezas na análise e discussão dos dados aqui presentes, os cinco temas encontrados são explorados a seguir.

Sustentabilidade

O tema “Sustentabilidade” aparece em todos os documentos analisados. É expresso através de diferentes núcleos de sentidos, sendo eles: *Ações Educacionais para Construção de Sociedades Sustentáveis* *Educação para o desenvolvimento Sustentável* / *Fundamentos para Sustentabilidade*; *Preservação Ambiental*

A ideia de possibilidades alternativas de organização das sociedades vem sendo cogitada por muitos autores que refletem sobre a temática ambiental como um caminho de superação da crise em que nos encontramos. Já nas primeiras conferências organizadas para a discussão de temas relacionados à degradação ambiental, estavam em pauta aspectos relacionados à organização das sociedades e seus impactos ambientais. As principais conferências mundiais que discutiram aspectos relacionados ao meio ambiente e ao desenvolvimento econômico (ESTOCOLMO 1972; TBILISI 1977; RIO-92, entre outras) indicavam a necessidade de construção de alternativas ao desenvolvimento que promove a degradação ambiental. Essas alternativas nem sempre caminhavam para a busca de uma

transformação do modelo capitalista de desenvolvimento e muitas vezes apontavam ações paliativas que corroboravam a manutenção do sistema. A partir dessas ideias iniciais, surgiram, na década de 1980, as primeiras indicações de um possível “desenvolvimento sustentável”.

Para Nobre e Amazonas (2002), a conferência Rio-92 constitui um marco decisivo no projeto de institucionalização mundial da problemática ambiental, levando para o primeiro plano das agendas ambientais a questão ecológica. É nessa conferência que se afirma o conceito de “desenvolvimento sustentável”. Esses autores alertam que o conceito de desenvolvimento sustentável, levando em consideração todo o seu contexto de institucionalização, que surge atrelado à institucionalização da própria questão ambiental, realiza a “façanha de reunir sob si visões antagônicas” (p. 22), ou seja, a noção de manutenção do desenvolvimento econômico e seus benefícios e a manutenção da vida e dos recursos naturais.

[...] o conceito de desenvolvimento sustentável nasceu como proposta de delimitação de uma arena de disputa política pelo seu sentido prático e teórico, no âmbito de um projeto mais amplo de institucionalização da problemática ambiental [...] só retrospectivamente é que se pode dizer que ele não respondeu aos anseios e expectativas de parte significativa dos atores da sociedade civil envolvidos na disputa (NOBRE; AMAZONAS, 2002, p. 48).

Para esses autores, é na conferência Rio-92 especificamente que o conceito de desenvolvimento sustentável defendido pelo relatório Brundtland, publicado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, se “dilui”. Nessa ocasião, a importância dada por esse relatório (Brundtland) à “necessidade das pessoas” em relação ao ambiente é substituída pela importância das questões ecológicas globais, que se estabelecem em primeiro plano nas discussões sobre a questão ambiental. Sendo assim, os acordos passam a ser todos referentes à utilização de recursos naturais e nenhum deles atrela o uso desses recursos às diferentes necessidades das pessoas e aos diferentes contextos sociais (NOBRE; AMAZONAS, 2002, p. 65). Outro ponto importante definido na Rio-92 foi a proposta de transferências de recursos financeiros do eixo norte para o eixo sul, defendida pelo Programa Ambiental das Nações Unidas (Unep). Tal proposta foi modificada com a criação de um banco de fundos para questões ambientais (Global Environmental Facility) atrelado à administração e sob os moldes de gerenciamento do Banco Mundial.

A concepção de desenvolvimento sustentável vem sendo amplamente criticada pelo movimento ambientalista. Layrargues (2006, p. 1) explica que esse conceito situa-se no campo da mudança de comportamentos e está associado “à conversão tecnológica na direção

da ecoeficiência”. Como ideia alternativa ao desenvolvimento sustentável, que para muitos indica a manutenção do sistema capitalista e poucas condições de desenvolvimento social ou de mudanças nos padrões de relação sociedade-natureza, está a noção de sustentabilidade, ou construção de sociedades sustentáveis. Tal conceito, vinculado ao “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, indica uma reorganização econômica pautada pelas diferentes organizações sociais no entendimento de que não há um único desenvolvimento comum a todas as comunidades. Cabe ressaltar que esse documento foi elaborado na ocasião da Rio-92 e a utilização do termo “sociedades sustentáveis” parece ser uma resposta à afirmação do conceito de “desenvolvimento sustentável” defendido pela reunião oficial.

Nos documentos analisados encontramos unidades de significados que apontam propostas distintas de organização econômica e social que nem sempre indicavam o objetivo de uma transformação social mais profunda.

Nos documentos relativos à EA é comum encontrarmos passagens que fazem menção à proposta de construção de sociedades sustentáveis. Como já citado, essa proposta parece um pouco mais crítica e se aproxima um pouco mais do conceito de “transformação social”. O texto do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) indica:

É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada. E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade (ProNEA 2005 p. 18)

O discurso do ProNEA nos parece bastante inovador e contestador, porém, quando associamos esse texto ao da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e tendo em conta o fato de o ProNEA ser considerado como importante no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da política nacional (ProNEA 2005), nos deparamos com algumas contradições. A PNEA expressa uma visão mais genérica do que vem a ser “sociedades sustentáveis”, trazendo conceitos vagos, sem a devida explicação e fundamentação, dificultando, assim, o entendimento sobre um possível posicionamento crítico do documento:

Estímulo a construção de uma sociedade equilibrada, fundada em princípios de igualdade solidariedade, democracia, justiça, sustentabilidade, responsabilidade [...]

integração entre ciência e tecnologia [...] como fundamentos para o futuro da humanidade (PNEA art:4.)

Percebemos que os conceitos citados, que incluem sustentabilidade, integração entre ciência e tecnologia, democracia etc., enquanto fundamentos para o futuro da humanidade, ou seja, enquanto uma proposta de organização social, soam um pouco desarticulados quando, no mesmo documento, nos deparamos com a proposta que vincula a EA à aquisição de conhecimentos, competências e valores voltados somente para a conservação do meio ambiente. Mesmo apontando em direção à sustentabilidade, esse documento (PNEA) não levanta outras questões relacionadas à degradação socioambiental.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA art 1º).

É interessante constatar que no documento da PNEA, que significa um marco de referência para a regulamentação da EA no Brasil e que ainda orienta muitas propostas de trabalhos com EA, a visão predominante em relação a sustentabilidade é bastante conservacionista e preservacionista:

[...] o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (PNEA art 5º)

A visão conservacionista de ambiente e de natureza advém, segundo Carvalho (2001), da produção e reprodução da crença na natureza como um bem, algo que se deveria respeitar, admirar e cuidar para além dos interesses imediatos das sociedades (CARVALHO, 2001). Tal visão, para Carvalho (2001), traz subjacente uma visão política que advoga a manutenção das sociedades em prol do desenvolvimento econômico.

Sobre as propostas de documentos oficiais, Carvalho (1991) aponta que o discurso de caráter preservacionista pretende conciliar a preservação ambiental com o desenvolvimento industrial dentro do sistema capitalista, o que seria impossível na prática. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia nos remetem a uma proposta educacional com esse tipo de visão de cunho mais conservador no tratamento das questões ambientais:

A educação inicial deve contemplar a educação e cidadãos dando atenção especial a educação para preservação do meio ambiente articulando-a a questões de qualidade de vida e saúde (DCN Pedagogia, 2006)

Lima (1999, p. 10) aponta que essa perspectiva conservacionista advoga

uma visão unilateral e fragmentada do problema, que insiste em separar a realidade e em explicar a totalidade através de uma de suas partes. Assistimos, assim, a uma seqüência de explicações dicotômicas que tendem a separar: a explicação técnica/ da explicação política; a visão ecológica/ da visão social; a abordagem comportamental/ da abordagem político- coletivista ; a percepção dos efeitos/da percepção das causas, entre outras dicotomias possíveis. A segunda constatação, é a de que essa explicação dicotômica e fragmentada da realidade favorece uma compreensão despolitizada, alienada e redutora do problema, na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão de suas múltiplas dimensões (LIMA, 1999, p. 10).

Um posicionamento mais crítico, em confluência com o texto do ProNEA, fica mais evidente na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA):

[...] Deve englobar a erradicação da pobreza, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca de transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico – social (DCNEA)

Nos documentos relacionados às Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, encontramos poucas considerações sobre a temática ambiental:

Reforma nas políticas para educação básica a fim de sintonizar as crianças jovens adultos com novas formas contemporâneas de relacionar-se com a natureza (DCNFP).

Observando esse excerto, nos deparamos com a ideia de “novas formas contemporâneas de relacionar-se com a natureza”. Na verdade, o documento não indica quais seriam essas “novas formas”, mas entendemos que, diante da crise ambiental em que nos encontramos, tal indicação poderia estar relacionada com a busca de novos padrões de relação sociedade-natureza que pudessem superar o padrão predatório atual. O documento não especifica claramente como se poderia, através da formação de professores, estabelecer esses novos padrões de relação, apenas sugere uma “educação para o desenvolvimento sustentável”.

Outro conceito que aparece nos documentos e se vincula à ideia de uma nova forma de organização social, em que os sujeitos poderiam estabelecer novas formas de se relacionar como a humanidade e com a natureza, é o conceito de cidadania vinculado à construção da sustentabilidade:

EA avança na construção de uma cidadania responsável estimulando interações mais justas entre os seres para construção de um presente e futuro sustentável sadio e socialmente justo (DCNEA)

[...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (DCN Pedagogia)

Percebemos uma tendência nos documentos de abordagem dos temas de sustentabilidade, porém, o que nos parece é que em alguns momentos esses conceitos não são explicados nem embasados, e ainda não se deixam claras as propostas de efetivação dessas ideias. Os discursos parecem pouco articulados quando pensamos na operacionalização da inserção de propostas de organização das instituições escolares e do trabalho com estas idéias na educação formal. A Diretriz Curricular de Educação Ambiental nos parece aqui, como forte documento que estabelece pontes entre os conceitos e as propostas efetivas e inserção nos currículos, porém esta, ainda encontra-se em articulação e em elaboração.

EA e Valores

O tema “EA e Valores” passa por todos os documentos analisados e aparece de diferentes formas, como explicitaremos a seguir. Os núcleos de sentidos associados a esse tema foram: *Estabelecimento de uma cultura de respeito e valorização da vida; respeito à diversidade ambiental.*

Entendemos que a dimensão valorativa se caracteriza como um dos pilares para trabalhos que envolvem EA. Para Severino (2001 p. 91), “conceitos e valores são referências básicas para intencionalização do agir humano”. A dimensão axiológica vem sendo pensada por autores que a entendem como fundamental na construção de novos padrões de relação entre sociedade e natureza, padrões que devem ser embasados por uma ética de compromisso com a vida e com as futuras gerações (CARVALHO, 2006). Nessa mesma perspectiva, a dimensão estética da abordagem axiológica se apresenta como um interessante caminho de reconstrução do real, de desconstrução do racional na busca de uma nova forma de compreender a beleza da natureza para além do conhecimento racional e científico.

Muitos textos e trabalhos que abordam a dimensão axiológica da questão ambiental acabam, muitas vezes, caindo em armadilhas ideológicas e reforçando atitudes e visões de mundo muitas vezes contrárias à que se pretende (CARVALHO, 2006). Corre-se o risco de despolitização ao se dar ênfase estritamente ao plano ético-moral, o que explica em parte os

motivos que levam a educação ambiental a ficar presa à promoção e questionamento de valores e se afastar da política e da economia, como se as escolhas se dessem de forma livre e descolada das relações sociais historicamente definidas (LOUREIRO, 2009).

Neste sentido, observando os documentos, percebemos que, mesmo naqueles que trazem uma visão mais crítica em relação às questões ambientais, muitas passagens indicam uma visão conservadora e antropocêntrica das relações sociedade-natureza. Essas visões, ao serem justificadas por aspectos valorativos – cuidar, preservar, amar a natureza –, acabam trazendo reflexões ingênuas que se voltam bastante para a esfera de uma educação pautada por ações comportamentais e técnicas na superação dos problemas ambientais.

Um exemplo desse tipo de abordagem é trazido pela PNEA:

manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (PNEA).

As DCN Pedagogia, mesmo apresentando um termo relacionado à dimensão ambiental que nos parece confuso, qual seja, “ambiental-ecológico”, apresentam outras esferas sociais associadas a ele. Neste sentido, aponta para valores éticos de respeito às questões ambientais e ecológicas dentre outras:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (DCN Pedagogia 2006)

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental tecem uma crítica relativa à expressão de termos como os colocados nas DCN Pedagogia.

Atualmente, algumas Diretrizes Curriculares emanadas do CNE fazem alguma referência à temática ambiental referida apenas com o sentido científico, biológico e/ou ecológico. É assim que a temática aparece mencionada com palavras como “paisagem” “conhecimento ambiental-ecológico”, “meio ambiente” e “fenômenos naturais”. Da maneira em que se encontram, aquelas Diretrizes Curriculares que fazem alguma referência à Educação Ambiental ou à temática ambiental causam limitações ao avanço das urgentes e necessárias transformações relacionadas à busca pela sustentabilidade e à sobrevivência sadia da humanidade. Isto porque o trato transversal da Educação Ambiental não se limita ao “meio ambiente”, mas engloba questões como a erradicação da miséria, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social (DCNEA p.7)

Por sua vez, o texto do ProNEA considera a construção de “uma ética ecológica” que vá além de uma ética antropocêntrica e ainda advoga o “empoderamento” dos indivíduos que estão à margem da sociedade. O conceito de ética, vinculado às questões ambientais, vem sendo bastante discutido. Carvalho (2006) aponta que esse conceito vem se modificando ao longo da história. Do conceito existencialista de ética, com forte ligação ao cristianismo, para o conceito naturalista, onde se incorporaram valores baseados na existência natural, biológica do homem, estamos, no entender de Carvalho (2006), vivendo um processo de superação desses dois pontos de vista para a elaboração de um conceito que considere a historicidade do homem, no qual as ações humanas possam ser embasadas nas condições histórico-sociais de existência, possibilitando ações intencionais que se estabeleçam em condições objetivas. Nesse sentido, Severino (2001, p. 95) considera que:

A ética se fundamenta num processo permanente de decifração do sentido da existência, tal qual se desdobra no tecido social e na História. Essa investigação é inteiramente compromissada com as mediações históricas e com referências econômicas, políticas e culturais. Não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva.

Ainda em relação ao documento do ProNEA, nos chama atenção a indicação de uma “cultura de respeito e de valorização da identidade e da diversidade” e que essa “mudança” cultural se expressaria através de:

[...] mudanças nos desejos e formas de olhar a realidade, nas utopias e necessidades materiais e simbólicas, nos padrões de produção e consumo lazer e religiosidade. Enraizamento de uma cultura de respeito e de valorização da identidade e diversidade (ProNEA, 2005, p. 18)

Considerando positiva a proposta de emitir um novo olhar sobre os desejos e “necessidades”, não podemos nos esquecer de considerar também algumas críticas a essa “mudança” de valores, principalmente aquelas relacionadas ao consumo. Nesse sentido, o ProNEA expressa uma preocupação com as relações de produção e consumo, o que não parece acontecer no texto das Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental:

Participação da comunidade escolar no planejamento e gestão de projetos de conservação, preservação e recuperação ambientais voltados para a melhoria da qualidade de vida, combatendo práticas relacionadas ao desperdício, degradação e consumismo (DCNEA)

Lima (1999) adverte sobre essas propostas que ressaltam os problemas relacionados ao consumo em detrimento dos problemas ligados à esfera da produção, ponto de origem de todo processo industrial, onde se decide o que, quanto e como produzir. Para este autor, educar para o ambiente exige uma compreensão integrada do sistema de produção e consumo, e um enfoque que privilegie a esfera da produção que condiciona toda a dinâmica produtiva, do contrário, estaremos invertendo e, novamente parcializando a realidade (LIMA, 1999).

Visão integral de meio ambiente e sociedade

Esse é um tema que foi recorrente apenas nos documentos específicos de Educação Ambiental. Os núcleos de sentido relacionados a ele são: *Visão Integral de Meio Ambiente; EA que envolva Múltiplas Dimensões da existência Humana e da Natureza; A cultura determina o tipo de relação Sociedade e Natureza; Associação da degradação ambiental com os problemas sócio ambientais e o modo de produção capitalista; Diálogo de Saberes.*

Essa visão “mais integral” que associa o conceito de meio ambiente às questões sociais e que incorpora a dimensão ambiental nas organizações societárias urbanas é relativamente nova. Somente a partir das décadas de 1960 e 1970, quando o ambientalismo configura-se como movimento social e é influenciado pelos ideais contraculturais, é que começam a se incorporar o homem às relações sociais e os problemas sociais às questões ambientais. A visão de “meio ambiente” vai se ampliando para além dos aspectos naturais relacionados a este conceito. Assim, pode-se considerar que as relações ambientais envolvem aspectos de múltiplas dimensões ecológicas ou naturais, e, sendo o homem um ser vivo, pertencente também à natureza, ele deve ser incluído nessas relações, bem como todas as dimensões que resultam dessa associação, tais como as sociais, políticas, econômicas, históricas, artísticas e culturais (RINK, 2008).

Esse conceito de “meio ambiente” é oficializado também através das primeiras conferências mundiais que trataram dos problemas ambientais (Estocolmo, 1972; Tbilisi, 1977; entre outras). Os discursos dessas conferências entendiam o homem como parte do meio ambiente e como causador dos problemas ambientais. Porém, isso se associava a uma visão tecnicista e preservacionista nas relações sociedade-natureza, servindo para justificar o conceito de “desenvolvimento sustentável”, que, como já mencionado neste trabalho, pressupõe uma ideia de manutenção do sistema tal como ele se apresenta, sendo a tecnologia suficiente na resolução dos problemas ambientais. Parece ser bastante improvável, a partir

desse conceito, uma mudança que traga qualidade de vida e qualidade ambiental para toda a humanidade.

Os documentos aqui analisados acompanham essa tendência e trazem uma visão de meio ambiente que integra a dimensão natural e a social, como podemos constatar nos trechos que seguem:

São princípios básicos da educação ambiental: [...] **II** - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade (PNEA, art 4º)

São objetivos fundamentais da educação ambiental: **I** - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (PNEA, art 5º)

É interessante contatar, que a PNEA expressa uma visão integradora em relação a concepção de meio ambiente, porém, como verificado no tema anterior, em alguns momentos, os valores conservacionistas e preservacionistas no que se refere as relações como a natureza, são enfatizados.

O ProNEA por sua vez, expressa sua definição de meio ambiente, fazendo crítica à visão naturalizada deste conceito, e indicando as relações sociais que se expressam também, através dos problemas ambientais:

No Brasil, a ameaça à biodiversidade está presente em todos os biomas, em decorrência, principalmente, do desenvolvimento desordenado de atividades produtivas. A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. Na maioria dos centros urbanos, os resíduos sólidos ainda são depositados em lixões, a céu aberto. Associa-se a isso um quadro de exclusão social e elevado nível de pobreza da população. Muitas pessoas vivem em áreas de risco, como encostas, margens de rios e periferias industriais. **É preciso também considerar que uma significativa parcela dos brasileiros tem uma percepção “naturalizada” do meio ambiente, excluindo homens, mulheres, cidades e favelas desse conceito** (ProNEA, 2005 p. 13, grifo nosso.)

Tal perspectiva é também indicada pela DCNEA, como indicam os trechos:

Abordagem crítica dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da hidrosfera, atmosfera, biosfera, sociosfera e tecnosfera, contextualizando os conhecimentos a partir da dinâmica da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, os usos e os problemas devem ser identificados e valorados [...] (DCNEA, p. 1)

Estímulo à visão complexa da questão ambiental, a partir das interações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade, situando a questão ambiental no tempo e no espaço, considerando as influências políticas na relação humana com o ambiente, bem como o estudo da diversidade biológica e seus processos ecológicos vitais (DCNEA, p. 1)

É interessante considerar que o único documento a trazer referências sobre a complexidade ambiental é a proposta das DCNEA. Esse documento, como exposto no trecho anterior, reforça a ideia do entendimento do ambiente tendo como embasamento uma perspectiva complexa:

[...] frente à complexidade da crise ambiental – que não se restringe aos problemas como a extinção de espécies, à contaminação do ar, à escassez da água e ao efeito estufa –, mas atinge a existência humana, degradando a qualidade de vida e os relacionamentos sociais (DCNEA, p. 1).

Enfatiza também a perspectiva do “diálogo de saberes” (LEFF, 2003) para um melhor entendimento:

Valorização da diversidade sob a ótica da Educação Ambiental, trazendo os múltiplos saberes e olhares científicos, de povos originários e tradicionais sobre o meio ambiente, captando os vários sentidos que os grupos sociais lhes atribuem (DCNEA, p.1)

Tendo como base o exposto para este tema, percebemos uma indicação de que o “ambiental” vem sendo pensado como um sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. Sendo assim, acreditamos ser um passo importante esta expressão em documentos que orientam a EA no país, tal proposta pode colocar o foco em uma educação que tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações socioambientais, historicamente configuradas, e dinamicamente movidas pelas tensões e conflitos sociais.

EA e construção da Cidadania

Percebemos através das unidades de significados, alguma ocorrência, nos documentos específicos sobre a temática ambiental, em relação à articulação das questões ambientais com o exercício da cidadania. Os núcleos de sentidos que foram associados a este tema foram: *Prática Pedagógica Política em EA; Importância na construção coletiva de políticas públicas; Exercício da cidadania na busca pela qualidade de vida.*

O conceito de cidadania, segundo Carvalho (2006), tem sido caro aos ambientalistas e educadores ambientais. O exercício da cidadania, enquanto prática humana e social intencional, para Rodrigues (2001, p. 238) “pressupõe a liberdade, autonomia e responsabilidade”. Assim, estes documentos parecem entender que o exercício da cidadania deve se processar através de um ato intencional e responsável. O documento que mais explicita sua posição em relação a construção da cidadania como indispensável nos trabalhos e inserções referentes a EA é o ProNEA. Nele podemos observar passagens como:

Fortalecer as organizações dos movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente. (ProNEA, 2005 p. 63)

A terceira edição desse documento, publicada em 2005 e considerada nas nossas análises, parece ter sido construída de forma bastante participativa. Examinando seu processo de elaboração, percebemos consideráveis consultas públicas e discussões a respeito dos temas levantados para ele. Tal processo parece estar em sintonia com o que o documento propõe para a construção da EA no país, qual seja, a construção coletiva do exercício da cidadania.

Para Severino (2000), a cidadania se reporta ao gozo dos direitos políticos e sociais: “A prática política responsável pela constituição histórica do existir humano se dá mediante o exercício das relações sociais, modalidade de intercâmbio entre pessoas (p. 69). Severino coloca que estas relações sociais só se humanizam e se fazem significativas, do ponto de vista da experiência da cidadania, quando há minimização das relações de dominação e poder entre as esferas sociais. Desta forma, Trata-se de garantir para todos a participação nas tomadas de decisão sobre o destino do todo social, ainda que a partir de núcleos específicos em que este todo se realiza parcialmente (p. 70).

O documento deixa clara a perspectiva de construção coletiva na formulação das políticas públicas referentes à questão ambiental:

É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada. E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade (ProNEA, 2005, p. 19).

Outros documentos citam a importância da construção da cidadania atrelada aos trabalhos com EA. A PNEA menciona:

o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (PNEA art. 5º; DCNEA)

Para Jacobi (2003), essas associações entre exercício da cidadania e defesa da qualidade ambiental são constantes.

Quando nos referimos à educação ambiental, situamo-na em contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-a como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos. O desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e de se converter, portanto, em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida (JACOBI, 2003 p. 200).

Nesse mesmo princípio de estímulo à participação coletiva na construção da EA, as DCNEA advogam:

Desenvolvimento de projetos que fortaleçam a cidadania ambiental, a atuação política e a responsabilidade dos jovens e adultos, respeitados a diversidade cultural e o tempo de trabalho dos educandos, com vistas à melhoria da qualidade de vida e busca de justiça socioambiental (DCNEA).

É interessante constatar que, apesar de a PNEA não explicitar as formas como pode acontecer esse exercício da cidadania, os outros documentos trazem a ideia da construção coletiva das políticas relacionadas, da atuação política na busca pela qualidade de vida a partir da perspectiva da justiça ambiental. A questão ambiental nesses documentos parece representar a possibilidade de abertura de espaços para o exercício da democracia participativa e de participação plural, uma vez que tende a valorizar os diferentes saberes e conhecimentos. Talvez seja possível vislumbrar a partir das orientações presentes o início de uma abertura à participação das diferentes esferas sociais na construção da EA no Brasil.

EA e ensino superior

Todos os documentos analisados indicaram a necessidade de inserção da dimensão ambiental no ensino superior e na formação de professores. Através dos núcleos de sentidos *Inclusão da EA no ensino superior de forma transversal ou/e interdisciplinar; Relações entre Universidade e EA*, chegamos a algumas considerações sobre esse tema.

Os textos em geral indicam que a inserção da temática ambiental no ensino superior e na formação inicial de professores deve ocorrer de forma transversal e/ou disciplinar. Assim, entre os documentos analisados, o único que indica uma inserção somente transversal é a PNEA:

A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino[...]A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (PNEA art: 9º e 11ª)

A perspectiva de inserção da temática ambiental de forma transversal e em todas as disciplinas expressa no texto da PNEA nos parece interessante, uma vez que um dos princípios da EA expostos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global é o da transversalidade e interdisciplinaridade no que tange à temática nos currículos. Porém, como já discutido no capítulo anterior, tal obrigatoriedade pode dificultar a incorporação na EA nesse nível de ensino porque essa transversalidade, sem propostas mais operacionais de inserção, pode resultar em um não lugar no currículo. Para as DCNEA, há a necessidade de “revisão da referência superficial da transversalidade e da interdisciplinaridade contida na normatização (*da EA*) para o ensino formal, que se apresenta desconexa, reducionista, desarticulada e insuficiente”. A implantação da EA no ensino formal exige “uma nova organização dos tempos e espaços da escola e adequação da matriz curricular” (DCNEA).

Os outros documentos apontam como facultativa a criação de disciplina. É o caso do ProNEA – que propõe: “Inclusão de disciplinas sobre meio ambiente na formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão” e ainda: “Inclusão de disciplinas que enfoquem o aspecto metodológico da educação ambiental no currículo dos cursos de licenciatura” – e das DCNEA, que indicam que a “EA nos diferentes cursos que formam professores deve ser inserida através de atividade curricular, disciplina, ou projetos interdisciplinares”.

O ProNEA estimula o “ Incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino”, o que, de certa forma parece compactuar com as DCN Pedagogia quando esta indica que “deve-se se levar contribuições para as atividades do pedagogo, conhecimentos do campo ambiental ecológico [...] compreender que os processos de ensinar e aprender se dão em diferentes meios ambiental e ecológico”. Em relação a essas diretrizes e a esse conceito, “ambiental-ecológico”, muitas críticas já foram

feitas (SAVIANI, 2008; GATTI, 2010; NOVICKI 2010 entre outros) e discutidas neste capítulo e no anterior.

Alguns documentos também apontam o “incentivo a estudos, pesquisas e experimentos em educação ambiental” e “incentivo às instituições de ensino superior a implementarem projetos de extensão universitária com enfoque em meio ambiente e educação” (ProNEA), além de “pesquisas voltadas para construção de instrumentos metodológicos para EA e produção de material didático” (DCNEA).

Diferentemente das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (DCNFP), que mencionam que “os professores devem ter conhecimentos sobre as dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas da educação” e que “estes conhecimentos devem servir de base para a abordagem dos temas transversais”, advogando uma educação “para o desenvolvimento sustentável”, as DCNEA indicam uma orientação mais precisa da inserção da temática no currículo do ensino superior:

Inclusão obrigatória de atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental e sobre legislação e gestão ambientais (DCNEA)

Assim,

Este documento serve para orientar mais objetivamente a inserção da EA em diferentes especificidades no ensino formal na busca de orientações pedagógicas que permitam a diferentes grupos o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e culturais e a constituição da cidadania ambiental, promovendo transformações de valores que culminam em relações mais solidárias [...] Trato transversal não deve se limitar ao meio ambiente. Deve englobar a erradicação da pobreza, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico – social (DCNEA)

Sendo assim, consideramos que, embora as políticas públicas em educação ambiental e a incorporação das questões ambientais em políticas de formação de professores venham se consolidando, o poder político continua moroso em sua função de fazer cumprir a legislação vigente. Portanto, entendemos ser necessário o desenvolvimento de processos estratégicos que envolvam investimento e financiamento em projetos de cunho ambiental educativo, bem como de entradas nas escolas e universidades através de uma gestão que articule as questões ambientais com o currículo. Tal desenvolvimento deve ser articulado principalmente com a participação dos trabalhadores da educação e da educação ambiental.

4 Cursos de Pedagogia e Processos de Ambientalização Curricular

4.1 Ambientalização Curricular e Currículo

Acompanhando o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA), as discussões em torno da inserção da dimensão ambiental no ensino superior vêm ganhando força nas últimas décadas. Segundo Pavesi (2007), esta questão passa a ter maior visibilidade mundial com a publicação da Declaração de Estocolmo, em 1972, que, de certa forma, orientou propostas de ambientalização em cursos superiores, mesmo não sendo este o foco da Declaração. Em 1977, a Declaração de Tbilisi indica, objetivamente, que as universidades devem exercer um papel ativo na difusão de conhecimentos e na formação de especialistas na área ambiental (PAVESI, 2007).

O encontro dos 22 reitores em Talloires (França), na década de 90, marca a emergência das discussões sobre “ambientalização curricular” e possíveis contribuições da universidade para a Gestão Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável. Essas discussões, agora, começam a ocorrer de forma mais específica, isto é, “separadamente” daquelas sobre a inserção da EA na educação de forma mais geral. A partir deste momento, a discussão sobre Universidade e Educação/Temática Ambiental ganha força e passa a fazer parte dos debates em conferências oficiais. A agenda 21, desenvolvida como um dos resultados da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano (RIO - 92), dedica um capítulo para considerações relativas à EA, em todos os níveis de ensino e aponta a universidade como um espaço privilegiado para pesquisas interdisciplinares em ciências ambientais, bem como para estudos sobre os problemas ambientais. Pavesi (2007) alerta para o caráter tecnicista deste documento, o qual sugere que a universidade, dentre outras atribuições, deve proporcionar o treinamento dos profissionais, para que os indivíduos, além de atender às cobranças do mercado de trabalho, adotem meios de vida sustentáveis. É interessante constatar que este documento (e não o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global) acabou servindo de base para muitas propostas de trabalhos com EA no âmbito oficial, a exemplo da proposta da construção da Agenda 21 Escolar, que faz parte de um programa intitulado “Vamos cuidar do Brasil com as escolas” desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Na década de 90 e na primeira década do século XXI, as organizações em torno de ações e implementação efetiva da dimensão ambiental no ensino superior se articulam de maneira mais sólida e surgem as primeiras “redes” de instituições que agregam

universidades para discutir a questão e articular ações nesse sentido (CRE-COPERNICUS 1993; GHESP – *Global Higher Education for Sustainability Partnership*; OIUDSMA – *Organização Internacional para o Desenvolvimento Sustentável e o Meio Ambiente*; AASHE – *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education*; Rede Aces – *Rede de Ambientalização dos Estudos Superiores*). Dessa forma, as idéias começam a extrapolar aquelas sugeridas, inicialmente, pela conferência de Estocolmo, que via a universidade como espaço de produção de conhecimentos para preencher lacunas do saber ambiental, para um espaço de discussão sobre reorganização da universidade, bem como de discussão sobre possibilidades de articulação de propostas efetivas, que relacionassem os aspectos ambientais e sociais na sociedade (PAVESI, 2007). Acompanhando este movimento, as universidades do Brasil vêm desenvolvendo pesquisas e ações no sentido de inserir a dimensão ambiental nos currículos dos cursos superiores. Uma destas iniciativas é a organização da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) que, dentre outras ações, elaborou, em 2005, um mapeamento intitulado: “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Ensino Superior: elementos de discussão de Políticas Públicas”. Este documento aponta, dentre outras considerações, para as dificuldades de implementação da EA na educação superior. Dentre estas dificuldades estão: as estruturas organizacionais das universidades, que atualmente se apresentam, na maioria das vezes, em unidades estanques; a falta de financiamento; as políticas institucionais e a imprecisão de fundamentos teóricos/conceituais/metodológicos (RUPEA, 2005). Desde a PNMA de 1981 as indicações em políticas públicas ambientais e educacionais vêm sugerindo a inserção da EA em todos os níveis de ensino, porém, como indicado pela RUPEA (2005), faltam subsídios concretos para afirmação desta inserção no ensino superior.

Neste sentido, Leff (2006a) aponta que não se trata de, apenas, criar espaços ou disciplinas relacionadas à questão. São necessários, para além de uma reestruturação curricular, uma reestruturação das universidades e o desenvolvimento de uma nova forma de entender o conhecimento:

[...] o que a problemática ambiental propõe às ciências – quanto à produção de conhecimentos – e às universidades – quanto à formação de recursos humanos – transcende a criação de um espaço acadêmico formado pela integração das disciplinas tradicionais ou da geração de um campo homogêneo e totalizador das “ciências ambientais”, de valor universal. A incorporação do saber ambiental nas práticas científicas e docentes vai além de um requerimento de atualização dos currículos universitários a partir da internalização de uma “dimensão” ambiental generalizável aos diferentes paradigmas do conhecimento (LEFF, 2006a, p.163).

Leff (2001, p. 223) também alerta que as instituições educacionais e as universidades públicas enfrentam políticas econômicas que orientam o apoio à educação, à produção de conhecimentos e à formação profissional, em função de seu valor no mercado. Isto tem criado obstáculos na produção de conhecimentos que incorporem o saber ambiental à formação de profissionais que sejam capazes de compreender e resolver os problemas socioambientais do nosso tempo. Desta forma, mesmo as universidades possuindo certa autonomia para as pesquisas, suas atividades acabam sendo afetadas pelos valores hegemônicos da sociedade (LEFF, 2006b).

Considerando os valores hegemônicos relativos à mercantilização da educação, Tozoni – Reis (2004) aponta que a universidade tem reduzido a formação dos profissionais da educação ambiental à dimensão técnica de atuação profissional no mundo do trabalho. Estes, segundo a autora, são profissionais formados em diferentes cursos, que, quando egressos, se inserem no campo de trabalho relacionado à temática ambiental (TOZONI - REIS, 2004). Esta autora indica que o foco do processo formativo nesta dimensão, pode significar uma concepção restrita e não crítica de formação destes profissionais. Assim, pautada em uma “ideologia da eficiência”, esta formação acaba por ser fragmentada com recortes disciplinares do conhecimento e “evita deliberadamente o pensar, na formação profissional, da prática social” (TOZONI – REIS, 2004 p. 149). Tozoni - Reis postula que:

A dimensão ambiental das relações sociais exige dos profissionais dessa área, e particularmente do educador ambiental, o exercício de uma função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos [...] Formar profissionais de educação ambiental, com competência para formular sínteses socioambientais, exige um esforço criativo que significa reformular os currículos desses cursos (TOZONI – REIS, 2004, p. 149 – 150)

Para esta autora, os problemas ambientais só podem ser compreendidos pela articulação das várias ciências (naturais, políticas, sociais), bem como através da filosofia e da educação. Tal situação, neste sentido, exige novas percepções e novas estratégias educativas de formação de profissionais. Para ela “a formação dos sujeitos – educandos e educadores – não pode mais ser pensada como uma somatória de conhecimentos artificialmente justapostos” (TOZONI REIS, 2004 p.148).

Neste sentido, a Rede ACES, citada na introdução, pensando em uma nova estrutura curricular que incorpore a dimensão ambiental, propôs uma série de 10 características⁴ que podem estar presentes nos currículos, indicando processos de ambientalização curricular. Estas características podem indicar, também, possibilidades para serem pensadas e articuladas no espaço universitário e na elaboração de uma proposta curricular que incorpore a dimensão ambiental. A partir deste marco referencial, vários projetos foram desenvolvidos nas universidades participantes para a produção de conhecimento sobre a proposta.

A Rede ACES se constituiu entre os anos 2003 a 2004 e congregou universidades européias (5) e latino-americanas (6). Entre essas, algumas são brasileiras: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Rio Claro) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Como já colocado, entre os objetivos da Rede, destacou-se a formulação de metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização curricular dos estudos superiores. Estas metodologias foram elaboradas a partir de um trabalho participativo e interdisciplinar que envolveu, ao longo de dois anos, os professores das diversas universidades e que resultou na elaboração das características citadas (JUNYENT et al., 2003). É importante destacar que as características construídas pela Rede envolvem uma série de estudos sobre diferentes faces do currículo universitário. Para além da análise dos Projetos Político –Pedagógicos (PPP) devem ser consideradas também as normas e dinâmicas institucionais, trabalhos de pesquisa e extensão universitária (JUYENT et al, 2003).

Deste modo, consideramos de suma importância, para o entendimento do conceito de ambientalização curricular, as características trazidas pela Rede, porém não utilizamos este

⁴ As características propostas são: Compromisso para a transformação das relações sociedade-natureza, tendo como referencia as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais; A complexidade como princípio norteador da ação; Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; Incorporação de temáticas e procedimentos diversificados relativos ao meio ambiente, através da abertura do currículo para interações entre cursos, disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento; Contextualização local-global-local e global-local-global de problemáticas locais e globais no tratamento dos problemas referentes à relação homem-natureza; Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento. O sujeito – tanto como individuo como grupo deve ser considerado no desenvolvimento de conteúdos, nas metodologias adotadas e nos projetos desenvolvidos; Considerar os aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos, abrindo espaço para a proposição de ações que desenvolvam as dimensões ética e estéticas; Coerência e reconstrução entre teoria e prática; Orientação prospectiva de cenários alternativos, promovendo a formação de profissionais críticos, abertos a novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza; Adequação metodológica, através da coerência e articulação entre conteúdos e metodologias, valorizando propostas metodológicas participativas; Espaços de reflexão e participação democrática (Grupo da UNESP de Rio Claro. JUNYENT et al 2003).

material como referencial metodológico, visto que optamos, devido ao nosso recorte de pesquisa que abrange um ponto do currículo, ou seja, os PPPs, por um outro caminho investigativo que consideramos, no momento, mais pertinente. Tal escolha não implica na ausência de aproximações entre as características levantadas pela Rede e os temas referentes a temática ambiental que construímos a partir dos PPPs analisados.

O grupo da UNESP de Rio Claro, que participou dos trabalhos da Rede, sintetiza o processo de ambientalização curricular. Para este grupo este processo consiste na:

Incorporação pelos cursos de graduação e pós graduação das Unidades Universitárias de diferentes dimensões que são hoje trazidas pelo movimento ambientalista e por outros agentes sociais e que estão diretamente relacionadas com a temática ambiental (JUNYENT et al., 2003, p. 29)

Para tal, entendemos que a incorporação da dimensão ambiental no ensino superior deva passar por um “processo de alta formação e formação coletiva da equipe de professores, de delimitação de diversas temáticas ambientais, de elaboração de estratégias de ensino e definição de novas estruturas curriculares” (LEFF, 2001, p. 240). Acreditamos que esta inserção seja importante na proposição de caminhos de atuação política frente à questão ambiental, levando em conta que a universidade representa um espaço propício para discussões e organização de movimentos sociais atuantes na sociedade.

Nessa perspectiva, a universidade é induzida a redefinir seu papel diante das novas demandas sociais postas pela problemática ambiental, envolvendo-se em um dos maiores desafios da época atual, que consiste em buscar novas definições para os riscos socioambientais associados ao desenvolvimento das sociedades industriais e em esclarecer os fundamentos teóricos para a construção de um novo modelo de civilização, isto é, de uma maneira alternativa de pensar o mundo, a relação entre as pessoas e entre a sociedade e a natureza (TOLEDO, 2000).

Pensando nas críticas e propostas elaboradas por Leff (2001; 2006b), Junyent *et al.* (2003) Tozoni Reis (2004), Pavesi (2007), Toledo (2000), dentre outros autores, sobre a estrutura curricular no ensino superior, procuramos explorar um pouco o campo do currículo, através de alguns autores que publicam neste campo de estudos e pesquisas.

Para Moreira, (2001, p. 77) a concepção de currículo “abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo”. Sendo assim, “as funções que um currículo cumpre como expressão de um projeto político – cultural se realizam por meio de seus conteúdos, de sua organização e das experiências de aprendizagem que promove”. Desta forma, para além da proposta curricular, que pode, dentre outras formas, se expressar através

do Projeto Político - Pedagógico de uma instituição ou de um curso, é preciso, no campo do currículo, levar em consideração a expressão deste currículo em determinado momento histórico e social, com sujeitos específicos envolvidos, que se realiza em uma dada instituição e se dirige a certo nível de ensino (SACRISTAN, 1998).

A incorporação da esfera da cultura nos estudos do campo do currículo ganha força na década de 90, segundo Macedo (2006), com o crescimento dos “estudos culturais”. A idéia de considerar a cultura como esfera de importante influência na expressão curricular, para Macedo (2006), pode representar um entendimento do currículo que articule as questões do campo da cultura com o da economia e o da política.

Desta forma, segundo Silva (2005), na perspectiva dos estudos culturais:

a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.[...]. O que está centralmente envolvido neste jogo é a definição da identidade cultural e social de diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2005, p. 134).

Segundo Silva, (2005) esta perspectiva permitiu entender o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Desta forma, entendendo o currículo como uma invenção social e seus “conteúdos” como uma construção social, não se pode deixar de considerar as relações de poder existentes na seleção destes conhecimentos.

Para Moreira, (2001) a contribuição dos estudos culturais juntamente com “novas teorias sociais, das artes, da crítica literária, da psicanálise, das humanidades, dos estudos feministas, dos estudos ambientais, dos estudos de raça [...], além do pensamento pós-moderno e pós-estrutural” enriquece as análises contemporâneas no campo do currículo.

Silva (2005) coloca que estas contribuições não se caracterizam como superação das teorias críticas sobre currículo e sim como uma possibilidade de ajuda no entendimento de outras esferas de disputa neste campo. Advogando uma interação entre estas diferentes correntes coloca que “ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (p.147).

Desta forma, para Silva (2005, p.147),

depois das teorias críticas e pós críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e de eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as da grade curricular e lista de conteúdos [...] ele (o currículo) é também aquilo que se faz dele.

Para Silva (2005), com as teorias críticas, enxergamos que o currículo é um espaço de poder, cujo conhecimento corporificado carrega as marcas das relações sociais de poder. Que o currículo é, também, um transmissor da ideologia dominante e um aparelho ideológico do capitalismo e um formador de consciências que exercem papéis dentro do sistema e, ainda, uma construção sócio - histórica que, a depender do momento, considera determinados conhecimentos como válidos.

Não em detrimento destes aspectos, as teorias pós - críticas contribuem no sentido de ampliar o significado das relações de poder, incluindo nestas relações os processos de dominação centrados em outras esferas, como, por exemplo, nas esferas de raça, etnia, gênero e sexualidade. O conhecimento, nesse sentido, é parte inerente do poder, na medida em que se expressa como uma construção social e tem seus significados dependentes das relações de poder. Dessa forma, não seria possível, ao se desatrelar das dominações do Estado, chegar a um conhecimento “puro” e “verdadeiro”, como indicam as teorias críticas, pois, para além das disputas do Estado capitalista pelos símbolos de manutenção do *status quo*, as relações sociais em outras esferas criam e recriam outros significados de dominação e poder que se expressam em outros níveis.

Entendemos que a compreensão da incorporação da dimensão ambiental nos currículos passa pela consideração da expressão do currículo enquanto “cultura”, já que este campo (o ambiental) nos parece, hoje, como um campo de disputa simbólica (por conhecimentos selecionados, significados, validação de grupos) que envolve muitas esferas da sociedade.

Macedo (2006) coloca que os estudos de Moreira (MACEDO; MOREIRA, 2002) sobre o multiculturalismo vêm defendendo a aproximação entre as abordagens críticas e pós - críticas. A autora aponta que mesmo “analisando a diferença cultural no currículo, a centralidade da categoria conhecimento é claramente assumida pelo autor” (MACEDO, 2006, p. 31). Desta forma, mesmo estando a favor do engajamento do currículo na formação de novas identidades, os autores colocam que a intenção é que “se reformule o conhecimento, de modo a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários” (MACEDO; MOREIRA, 2002, p. 24). Moreira e Canen (2001, p. 32) ainda colocam que “uma perspectiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento”. Tais considerações nos mostram o quanto é possível aproximar as tendências pós críticas das questões “postas pela teoria política do currículo sobre a seleção e organização dos conhecimentos e sobre as relações de poder que lhes são subjacentes” (MACEDO, 2006).

Em relação aos estudos do currículo Sacristán (2000a, p.148) traz, também, algumas considerações interessantes. Vejamos:

- [...] - Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve;
- Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com a capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.
- Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem idéias e práticas reciprocamente.
- Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores intervenham nele [...] (SACRISTÁN, 2000a, p.148).

O autor alerta que, mesmo com o olhar voltado para estas esferas do currículo, não se pode garantir uma aproximação total com a realidade dos mesmos.

Sendo assim, neste trabalho, acreditamos estar nos debruçando sobre o “currículo planejado e regulamentado” (SACRISTAN 2000a, p. 138), que pode se expressar, também, através dos projetos político - pedagógicos. Para Severino (2008), é através dele que se formalizam as propostas de trabalho e são sinalizados os sentidos atribuídos a determinado curso, bem como as intenções presentes. Sabemos que só esta esfera não pode indicar as situações concretas a partir das quais o currículo se desenvolve, porém, através dela, podemos nos aproximar das relações de disputa que podem envolver a construção destas propostas. Tais relações podem ficar evidenciadas na seleção dos conteúdos, na possibilidade de autonomia dos cursos, nas ênfases e nos silenciamentos.

4.2 Processos de Ambientalização Curricular e Cursos de Pedagogia

Tendo em vista a indicação relativa à temática ambiental nas DCN Pedagogia (2006), já discutida anteriormente, passamos a buscar nas universidades federais do país os cursos de Pedagogia oferecidos. Nossa intenção era coletar os Projetos Político - Pedagógicos (PPP) destes cursos para iniciar a análise de possíveis aproximações com a temática ambiental, foco desta pesquisa. Inicialmente entramos em contato com o MEC, na tentativa de obter uma planilha que definisse a quantidade e localização destes cursos. Sem respostas, acessamos o site do Ministério da Educação, no qual obtivemos uma lista, indicando as Universidades Federais existentes no país. De posse desta lista, passamos a acessar os sites destas universidades, na tentativa de levantar o número de cursos e de identificar os *campi* e turnos nos quais os cursos de pedagogia são oferecidos, bem como de buscar os PPPs destes cursos ou, quando não o encontrávamos no site, os contatos dos coordenadores dos mesmos. Como

primeiro resultado do procedimento de coleta de dados desta pesquisa, definimos o número de universidades federais do país, o número daquelas que oferecem o curso e, posteriormente, indicamos quais destas universidades tiveram pelo menos um projeto relativo ao curso de pedagogia analisado. Desta forma, das 58 universidades federais brasileiras em funcionamento até julho de 2010 (data que encerramos a coleta) 48 oferecem o curso de pedagogia (em diferentes campus e turnos). Destas 48, conseguimos, através do site e de contato com coordenadores de cursos, projetos de 37 delas. Estes 37 projetos estão relacionados com um conjunto de universidades que representam 77,1% daquelas que oferecem o curso de pedagogia. A tabela 1 sistematiza dados relativos ao número de universidades nas respectivas macro regiões geográficas do país.

Tabela 1: Quantidade de Universidades Federais brasileiras que oferecem cursos de Pedagogia e quantidade de Universidades, representadas nesta pesquisa, por região do país

Regiões do País	Quantidade de Universidades Federais	Quantidade de Universidades que Oferecem o Curso de Pedagogia	Quantidade de Universidades Representadas nesta Pesquisa
Norte	9	8	6
Nordeste	14	12	10
Centro - Oeste	5	5	5
Sudeste	19	15	10
Sul	11	8	6
Total	58	48	37

Em relação aos cursos, contabilizamos, através das informações dos *sites* das universidades, aqueles que aconteciam de forma presencial e regular. Desta forma, a tabela 2 indica a quantidade de cursos oferecidos nas diferentes universidades federais e a quantidade de cursos que tiveram seus projetos analisados por macro região do país.

É importante mencionar que contabilizamos um curso por turno, oferecido em cada campus das universidades. Desta forma, uma universidade que oferece em dois *campi* cursos nos períodos matutino e vespertino, por exemplo, entra nesta pesquisa contribuindo com 4 cursos de pedagogia. Muitas vezes, em cada campus, para os três turnos oferecidos, somente um projeto é elaborado e serve de base para esses três cursos/turnos. Sendo assim, contabilizamos estes cursos como tendo três projetos similares. Conforme a tabela 2, dos 119 cursos de pedagogia oferecidos em diferentes campi e turnos, analisamos os projetos de 79 deles (66, 4% dos cursos oferecidos), através de 50 documentos coletados.

Tabela 2: Quantidade de cursos de Pedagogia oferecidos e quantidade de cursos que tiveram seus projetos analisados por região geográfica do país

Regiões do País	Quantidade de Cursos de Pedagogia Oferecidos	Quantidade de Projetos Analisados
Norte	25	19
Nordeste	34	22
Centro - Oeste	19	11
Sudeste	26	17
Sul	15	10
Total	119	79

Cabe ressaltar que todos os projetos analisados foram elaborados a partir de 2006, ano em que se define, legalmente, que os cursos de pedagogia devem ter como base de formação a educação infantil e a docência nos anos iniciais da escola básica (1º ao 5º ciclo), em detrimento das antigas habilitações que, agora aparecem, na maioria dos projetos, como uma complementação profissional. A tabela 3 evidencia as universidades que tiveram seus cursos analisados, bem como a quantidade de cursos oferecidos por elas e a quantidade daqueles que foram e analisados.

Tabela 3: Universidades representadas pela pesquisa, quantidade de cursos de Pedagogia oferecidos por elas e quantidade de cursos analisados através dos Projetos Político - Pedagógicos

Universidades que tiveram cursos analisados	Quantidade de cursos Oferecidos*	Quantidade de Cursos Analisados
U. Federal do Acre	3	2
U. Federal do Amapá	1	1
U. Federal do Amazonas	2	2
U. Federal do Pará	5	3
U. Federal de Rondônia	7	3
U. Federal do Tocantins	6	6
U. Federal do Alagoas	3	3
U. Federal da Bahia	1	1
U. F. do Recôncavo Baiano	2	2
U. Federal do Ceará	2	2
U. Federal da Paraíba	4	3
U. F. de Campina Grande	2	2
U. Federal do Recife	4	1
U. F. Rural do Pernambuco	3	2
U. Federal do Piauí	6	4
U. F. Rio Grande do Norte	3	2
U. F. do Espírito Santo	2	2
U. Federal Fluminense	3	2
U. Federal de São Carlos	3	3
U. Federal de São Paulo	2	2
U. Federal de Alfenas	1	1
U. Federal de Minas Gerais	2	2
U. Federal de Ouro Preto	1	1

U. F. de São João Del Rei	1	1
U. Federal de Uberlândia	2	2
U. Federal de Viçosa	1	1
U. Federal do Paraná	2	2
U. Federal do Rio Grande	2	2
U. Federal do Pampa	2	2
U. Federal de Pelotas	2	2
U. Federal de Santa Maria	1	1
U. F. de Santa Catarina	1	1
U. Federal de Brasília	2	2
U. Federal de Goiânia	5	2
U. F. do Mato Grosso	4	4
U. F. Grandes Dourados	1	1
U. F. Mato Grosso do Sul	7	2

*** Informações coletadas nos sites das instituições**

De posse dos projetos dos cursos, passamos a buscar indícios de inserção da temática ambiental nos diferentes itens que compõem a sua estrutura. Tendo em mente alguns pressupostos que são caros ao movimento ambientalista indicamos, como presença da temática ambiental, aqueles que se referiam, explicitamente, a ela por meio de frases ou sentenças que indicavam a relação da temática com aspectos sociais, econômicos, políticos ou que indicavam uma visão naturalista de conceitos relacionados à temática.

Desta forma, das 37 universidades representadas pela pesquisa 34 (91,8%) delas oferecem cursos que trazem em seus PPPs considerações sobre a temática ambiental. Os projetos considerados aqui possuem, todos, descrição das disciplinas através das ementas. Os poucos projetos que não apresentavam ementas das disciplinas foram descartados nesta pesquisa. Cabe alertar aqui, em relação às disciplinas, que foram consideradas as eletivas que o projeto explicitava. Em alguns cursos analisados, todas as disciplinas oferecidas pela Universidade eram consideradas eletivas. Desta forma, não tivemos como incluir as que se relacionavam à temática ambiental, visto que teríamos que olhar para as ementas de todos os cursos das universidades, o que se torna inviável, para esta pesquisa. É importante esclarecer, também, que aquelas disciplinas relacionadas ao “ensino de ciências” que apenas traziam em suas ementas conteúdos sobre aspectos biológicos ou físico-químicos, sem abordagens que relacionassem estes aspectos com questões socioambientais, eram desconsideradas, entendendo que esta abordagem (puramente da biologia, física ou/e química) era inerente à disciplina e não indicava uma incorporação de uma dimensão ambiental no PPP ou diferenciação no trato com as questões ambientais. O exemplo que segue ilustra este tipo de abordagem no contexto de uma disciplina de ensino de Ciências:

Fundamentos Teórico - Metodológicos do Ensino de Ciências As ciências naturais nas séries iniciais. Fundamentos de Física: movimento dos corpos, óptica,

termologia acústica, eletromagnetismo Fundamentos de química: substância, mudanças de estado físico, teoria atômico - molecular, combustão e combustível, conservação de alimentos. (PPP – Pedagogia. Ementa da disciplina: Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências. UFPA)

A figura 1 indica a quantidade de universidades por região geográfica do país que apresentam cursos de pedagogia que abordam a temática ambiental.

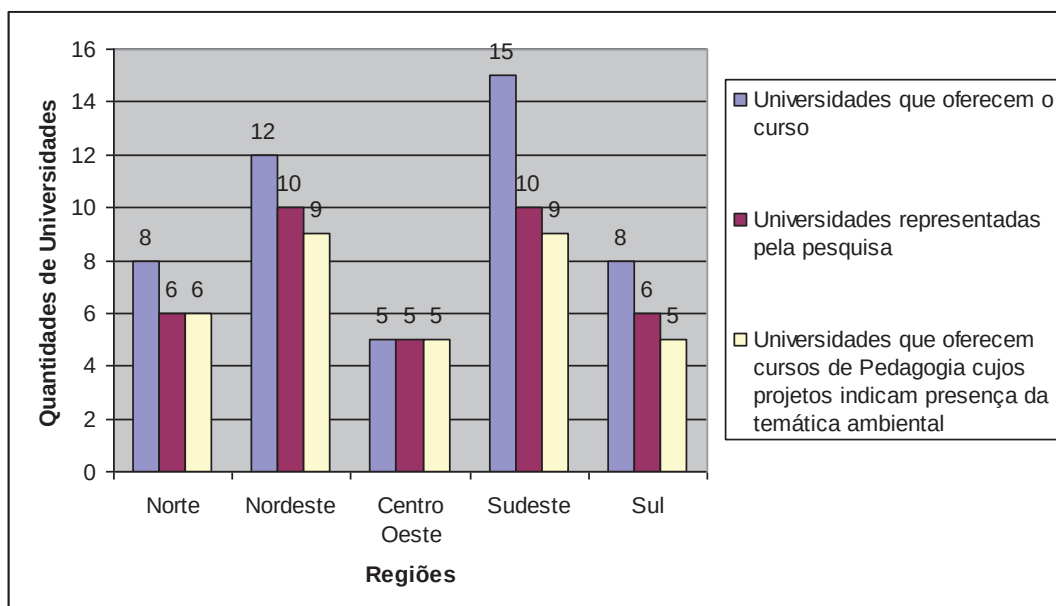


Figura 1 – Relação entre a quantidade de Universidades Federais Brasileiras que oferecem o curso de Pedagogia, Universidades que foram representadas por esta pesquisa e Universidades que apresentam nos projetos político - pedagógicos dos cursos de Pedagogia, a temática ambiental

De posse dos projetos que oferecem a temática ambiental optamos, para uma melhor organização das análises, separar, inicialmente, os textos dos PPPs. Assim, esta separação ocorreu entre a parte de fundamentação dos projetos em relação ao item que se referia à estrutura curricular dos cursos. Tal separação foi feita por nós devido ao fato de compreendermos que os projetos são estruturados em duas partes, sendo uma mais teórica e outra mais operacional. Assim, esta parte teórica se constitui em: Referenciais e Justificativas, onde são apresentados o histórico do curso na universidade, algumas linhas de pensamento filosófico e político, e os motivos pelo qual o curso deve existir naquela universidade/local; Objetivos, que explicitam as metas e as propostas mais gerais; Perfil Profissional do Egresso onde se indica que tipo de profissional será formado por aquele curso; e Avaliação, onde são apresentados os tipos de avaliação existentes no curso e, em alguns, como o projeto pedagógico é avaliado na sua eficiência. A parte mais operacional, geralmente denominada como “estrutura curricular”, apresenta os espaços pedagógicos que o curso oferece, sendo eles: projetos que acontecem dentro da universidade, projetos de extensão, grupos de estudos e pesquisas e as disciplinas. Acreditamos que os PPPs, quando operacionalizam o

desenvolvimento da proposta na estrutura curricular, explicitam de forma mais clara espaços curriculares nos quais essa temática, pelo menos no nível do plano, tem espaço para ser trabalhada. Muitos dos PPPs costumam organizar seus espaços pedagógicos em torno de eixos temáticos. Estes eixos se caracterizam por um conjunto de disciplinas e podem apresentar ou não, outros espaços pedagógicos vinculados.

Assim, dos 79 PPPs analisados, percebemos que 55 deles faziam referência à temática ambiental em pelo menos um dos diferentes itens que compõem a parte “mais teórica” do projeto político dos cursos de pedagogia, quais sejam, objetivos, referenciais, justificativa, perfil profissional e avaliação. Esta informação nos parece bastante relevante e parece indicar que a temática ambiental vem sendo, de alguma maneira, considerada como uma questão importante a ser incluída e discutida nos cursos. A figura 2 apresenta este resultado por região do país.

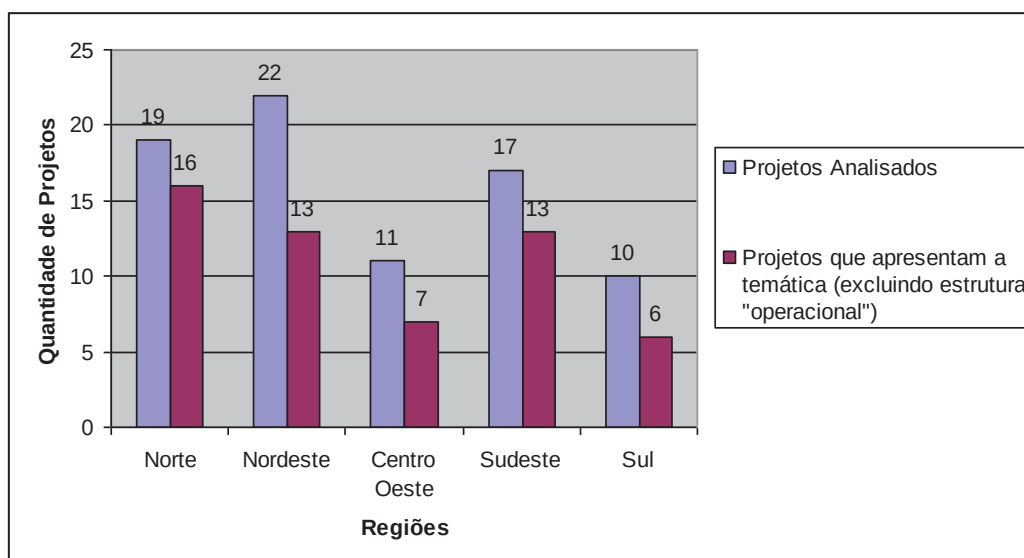


Figura 2 – Presença da temática ambiental nos referenciais, justificativas, perfil profissional e objetivos dos projetos político - pedagógicos de cursos de Pedagogia oferecidos por Universidades Federais do Brasil, nas diferentes regiões do país

Dando continuidade ao processo de análise dos dados, passamos para uma primeira tentativa de identificação das “Unidades de Significados” (US), conforme explicado no item referente aos procedimentos metodológicos. Assim, iniciamos a busca por US, que se referiam à temática ambiental nos itens de fundamentação que compunham a estrutura dos PPPs. A figura 3 indica os locais nos projetos onde estas unidades foram encontradas. É importante salientar que esta frequência não está associada à diversidade de US, mas sim aos locais nos projetos onde elas foram mais encontradas. Por exemplo, a indicação de uma maior frequência no “perfil profissional”, como indica a figura 3, não significa uma variedade de

US, mas sim, neste caso, uma recorrência da temática, nos projetos de forma geral, neste ponto.

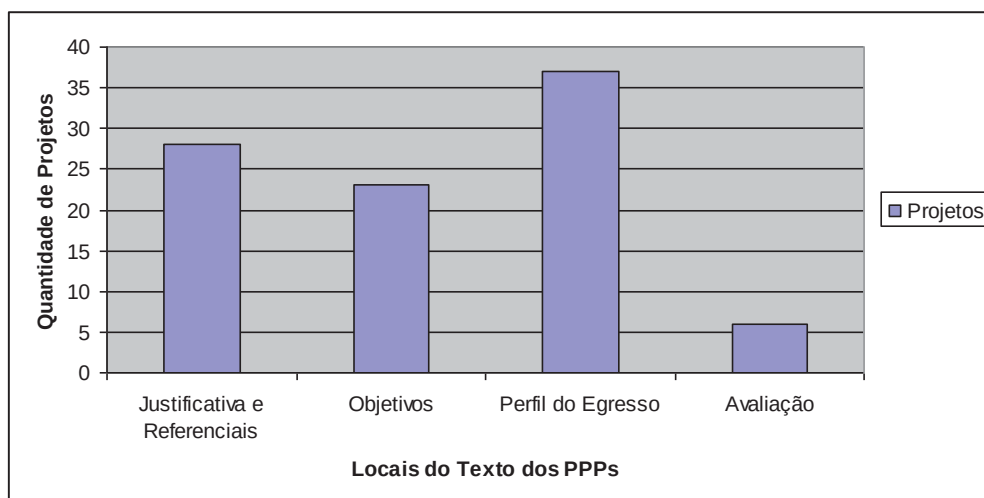


Figura 3: Itens dos textos dos projetos político – pedagógicos dos cursos de pedagogia (referenciais/ justificativas, objetivos, perfil profissional e avaliação), onde a temática ambiental aparece

As primeiras “unidades de significados” por nós identificadas, e que poderiam ser consideradas como estando relacionadas com idéias de transformação da natureza, ao longo do tempo, pelo homem e pela sociedade, foram classificadas como US 1. Outras passagens, classificadas como US 2 apontam para os problemas ambientais causados pelo homem e pela humanidade. Transcrevemos a seguir, alguns excertos que apontam para tais possibilidades:

Homem / Sociedade como transformador da natureza de formas diferentes ao longo do tempo (PPP Pedagogia –UFT, p. 5– **US1**)

Homem transformando a natureza pela mediação do trabalho em função do capital (PPP Pedagogia -UNIR, p. 3 - **US 1**)

Os problemas ambientais determinando modos de vida e tipo de participação na sociedade. (PPP Pedagogia - UFAM p. 2 – **US2**)

A terceira unidade de significado foi definida através da frequência no texto de questões relacionadas à sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Estas unidades levam em conta propostas de educação para o desenvolvimento sustentável e sustentabilidade e contribuição da universidade na promoção do desenvolvimento sustentável, dentre outras. Os exemplos ilustram alguns tipos desta ocorrência:

O entendimento da temática ambiental pautada nos princípios de sustentabilidade e patrimônio ambiental (PPP Pedagogia - UFAM p. 6 – **US 3**)

Escola como mecanismo de valorização da sustentabilidade ecológica (PPP Pedagogia - UFAL p.4 - **US 3**)

Dimensão Ambiental na Educação para promover o desenvolvimento econômico e social sustentável, em oposição à depredação do ambiente natural (PPP Pedagogia - UNIFAL p.7 - **US 3**)

Universidade contribuindo para o desenvolvimento sustentável (PPP Pedagogia FURG, p. 3 - **US 3**)

Definida a terceira unidade de significados, passamos à quarta (US 4). Esta se relacionava às idéias de contextualização, ou seja, aquelas que envolviam práticas de contextualização voltadas para EA ou a consideração da realidade local quando o discurso apontava para as questões do meio ambiente. Os trechos que seguem exemplificam as US:

Temática ambiental como importante elemento na prática contextualizada (UFAM PPP Pedagogia UFAM, p. 32 - **US4**)

Realidade local (agricultura, potencial turístico, problemas ambientais) justificando a necessidade da formação do professor em EA (PPP Pedagogia UFT Tocantinópolis, p. 23, **US 4**)

Outras unidades, que foram surgindo a partir das leituras e que iam sendo identificadas, foram passagens que se referiam à educação ambiental, meio ambiente e a questão dos conhecimentos, isto é, passagens que se relacionam com as questões do conhecimento científico na resolução de problemas ambientais, diálogo de saberes, campo do conhecimento ecológico ou ambiental e da educação ambiental. Os trechos ilustram estas passagens que foram consideradas como US 5:

O saber sobre a natureza, determinado pelo capital (PPP Pedagogia UNIR Rolim de Moura, p. 13 - **US 5**)

Informações sobre o Meio Ambiente para cuidá-lo (PPP Pedagogia UFT Palmas p.9; PPP Pedagogia UNIR Rolim de Moura, p. 13 **US 5**)

Saberes locais e EA (PPP Pedagogia UNIR ARIQUEMES, p. 12 PPP Pedagogia UNIR PORTO VELHO, p. 12 **US 5**)

Dialogo de saberes (PPP Pedagogia UFV p. 3 - **US 5**)

Algumas passagens relacionavam os conceitos de meio ambiente e educação ambiental à interdisciplinaridade. Estas foram classificadas como US 6. Para estas unidades, relacionamos as ideias sobre práticas que envolvam a perspectiva da interdisciplinaridade e

transdisciplinaridade e, ainda, quando se propunha este caminho (*o da interdisciplinaridade*) para o entendimento dos problemas ambientais. O trecho que segue explicita estas situações.

Meio ambiente como uma dimensão da existência humana que pode ser compreendida através da interdisciplinaridade (PPP Pedagogia UFT, p. 9 - **US 6**)

Em alguns momentos, as “questões valorativas” (US 7), envolvendo noções de respeito ao meio ambiente e valorização da estética da natureza, também foram recorrentes:

Fluir esteticamente a natureza (PPP Pedagogia UNIR Ariquemes, p. 4; PPP Pedagogia UNIR Porto Velho, p. 5 - **US 6**)

Consciência e respeito a diversidade ambiental (PPPs Pedagogia: UFAM p. 3 / UFT Miracema p. 8 / UFT Arraias p. 5 / UFT Palmas p. 7 / UNIR Ariquemes p. 7 / UNIR Porto Velho p. 6 – **US 6**)

E assim, na medida em que ideias relacionadas a uma mesma “temática” de cunho ambiental foram aparecendo no texto e tinham uma certa frequência de ocorrência, classificávamos como Unidades de Significados específicas. Assim, outras ideias apareceram como: Educação ambiental e questões de política (US 8), quando as sentenças se referiam ao fortalecimento de políticas públicas, atuação política e/ou a ação política vinculada à prática educativa política; Educação para preservação ambiental (US 9) e questões voltadas para as relações do homem e das sociedades com a natureza (US 10).

Dando continuidade à pesquisa, passamos a considerar o que chamamos aqui de “parte operacional” dos projetos. Esta parte pode indicar os espaços pedagógicos onde a temática ambiental, dentre outras, pode ser potencialmente trabalhada. Como já citado, esta parte refere-se à estrutura curricular e apresenta os grupos de pesquisa e estudo, projetos internos, projetos de extensão universitária e disciplinas, sendo que estes espaços podem estar organizados em eixos temáticos ou não. Desta forma, 73 projetos analisados apresentam espaços pedagógicos relacionados à temática ambiental, sendo que 17 deles apresentam outros espaços que vão além das disciplinas.

Na figura 4 apontamos para aqueles locais no texto que se associam à parte estrutural e que indicam espaços pedagógicos nos quais a temática ambiental parece ser trabalhada.

Os eixos temáticos representam, nos projetos, uma possibilidade de aprofundamento de um tema específico. Estes eixos se organizam através de um conjunto de disciplinas voltadas para uma mesma temática e podem ou não apresentar outros espaços pedagógicos relacionados.

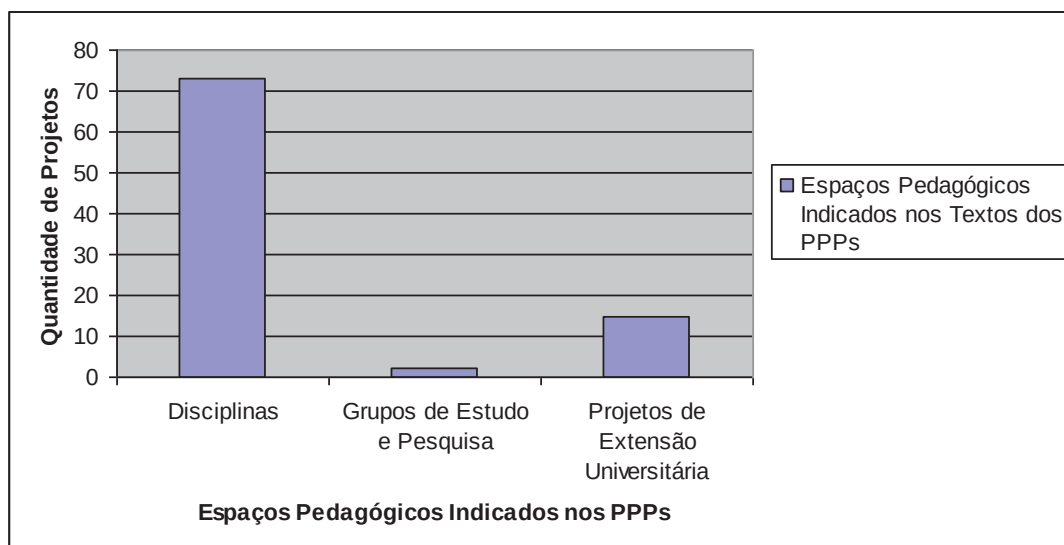


Figura 4: Espaços Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, indicados por seus projetos político- pedagógicos, onde a temática ambiental parece ser potencialmente trabalhada

Dentre estes temas específicos, encontramos, em 14 projetos, os que se relacionavam à temática ambiental. Um exemplo desta organização, na qual a temática ambiental é privilegiada, é o eixo curricular denominado “Educação, Ambiente e Diversidade” apresentado pelo PPP Pedagogia da UFAM. Este eixo tem como princípio “*o trabalho com a diversidade cultural e da subjetividade humana e o compromisso com o diálogo intercultural, visando a subsidiar o pensar e o fazer pedagógico voltado às características e necessidades dos diferentes grupos que compõem a sociedade*” (p. 31). As disciplinas que compõe este eixo são: *Educação Especial; I Educação Indígena I; Educação de Jovens e Adultos I; Educação Ambiental* (PPP Pedagogia UFAM, p.32). Identificamos também um eixo deste tipo na Universidade Federal do Pará. Nos cursos oferecidos por esta Universidade existem diversos eixos de aprofundamento que contemplam, além das disciplinas, a participação em seminários e projetos desenvolvidos na comunidade e na universidade. Esta participação existe como possibilidade de integralização curricular. Em um destes temas de aprofundamento está a “Educação Ambiental”. Feita a opção temática, por exemplo, o aluno deve cursar as quatro disciplinas relacionadas ao eixo e articular suas horas de atividades complementares e seu trabalho de conclusão de cursos a esta mesma temática. A temática Educação Ambiental se coloca da seguinte forma:

Educação ambiental: este tópico terá como ênfase conhecimentos que contemplem a perspectiva de respeito a todas as formas de vida, inseridas nos valores e comportamentos dos homens que elaboram a cultura, transformando o ambiente e todo o ecossistema planetário (PPP Pedagogia UFPA, p. 36).

Em relação a grupos de estudos que se relacionam à temática ambiental, encontramos uma baixa ocorrência. Chamou-nos atenção o grupo de estudos e pesquisas oferecido pelos cursos da UFT, *Campus* de Arraias. Desta forma:

O GIEAC foi criado na Universidade Federal do Tocantins para abrigar as diferentes pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por professores e alunos do Campus de Arraias no curso de Pedagogia e em parceria com outros pesquisadores e instituições. É um grupo de pesquisa e construção de conhecimentos, numa perspectiva interdisciplinar, tendo como eixo a educação e a diversidade cultural, e como força motriz, os desafios da Amazônia Legal, articulados ao contexto nacional e internacional, priorizando: formação e práxis do educador; educação e construção de identidades amazônicas; educação, história e sociedade, educação, políticas públicas e desenvolvimento regional; apropriação ambiental, fauna, flora e recursos hídricos, bem como questões referentes ao patrimônio histórico, cultural e ambiental. Seu objetivo é discutir de modo interdisciplinar questões que envolvam: os aspectos históricos, sociais, culturais e ambientais na formação das sociedades e as mediações da educação neste processo [...] as diferenças socioculturais - principalmente as de classe, etnia, idade, sexo, gênero, meio ambiente[...]. As dinâmicas de uma educação multicultural enquanto forma de reconhecimento e valorização das diferenças em suas mediações emancipatórias e políticas públicas culturais, ambientais e educacionais;[...]. (PPP Pedagogia UFT, p. 79)

Em relação à extensão universitária, encontramos atividades ligadas às disciplinas que se caracterizam também por projetos de extensão. É o caso do projeto “Pesquisa Ambiental na Amazônia”, com participação de professores e alunos do curso de Pedagogia da UFMT Campus de Cuiabá e da Brinquedoteca, organizada por alunos da Pedagogia da UFPR.

É de vital importância sublinhar que a disciplina optativa “Tópicos Especiais em Educação Ambiental” (TEEA) faz parte de um “Programa de Formação em Educação Ambiental” (PROFEA), desenvolvido no interior do projeto de pesquisa “Educação Ambiental na Amazônia” (EDAMAZ), que não se limita no oferecimento de uma disciplina optativa em Educação Ambiental (EA), mas fundamentalmente, ancora-se na arrojada proposta de fazer emergir, num mesmo programa, o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] Neste contexto, a introdução de um programa no curso de Pedagogia, que proporcione uma nova orientação em relação à formação de professoras em Educação Ambiental (EA), faz-se fundamental para a construção de um plano político pedagógico adequado à realidade escolar. (PPP Pedagogia UFMT CUIABÁ, p.37)

A Brinquedoteca é um espaço de formação dos licenciandos da universidade, com um acervo de mais de 300 jogos elaborados por alunos dos cursos de pedagogia, matemática e biologia, utilizados por projetos de diferentes professores do Departamento[...]. Planejamento e Implementação de Atividades Formativas no Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental - Projeto Licenciar - Registro Número: 0303/07, sob a coordenação da Professora Odisséia Boaventura de Oliveira (PPP Pedagogia UFPR, p. 57)

Em relação a alguns dados, apresentados nas figuras 3 e 4, podemos perceber que os projetos que fazem referência à temática ambiental, geralmente o fazem por meio de seus referenciais, justificativas, objetivos e perfil profissional, na perspectiva de indicar que, de

alguma forma, se preocupam com a questão. O alto índice de inserção no “Perfil Profissional” ocorre devido ao aparecimento recorrente do termo “*ambiental-ecológico*” dentre as especificações dos conteúdos dos quais o profissional deve ter domínio, quando terminar o curso. “*Entender as diferenças Ambiental-Ecológica*” ou “*Realizar pesquisas de cunho ambiental – ecológico*” são expressões que aparecem e seguem a indicação, ao “pé da letra”, das últimas diretrizes curriculares para estes cursos. As disciplinas relacionadas à temática ambiental são também bastante constantes, porém, às vezes, aparecem de forma isolada, sem uma articulação com outros espaços pedagógicos. Estes, por sua vez, aparecem com frequência bastante reduzida.

Detalhando este resultado organizamos a ocorrência e as indicações de espaços pedagógicos relacionados à temática ambiental, nos projetos, por região do país, como indica a figura 5.

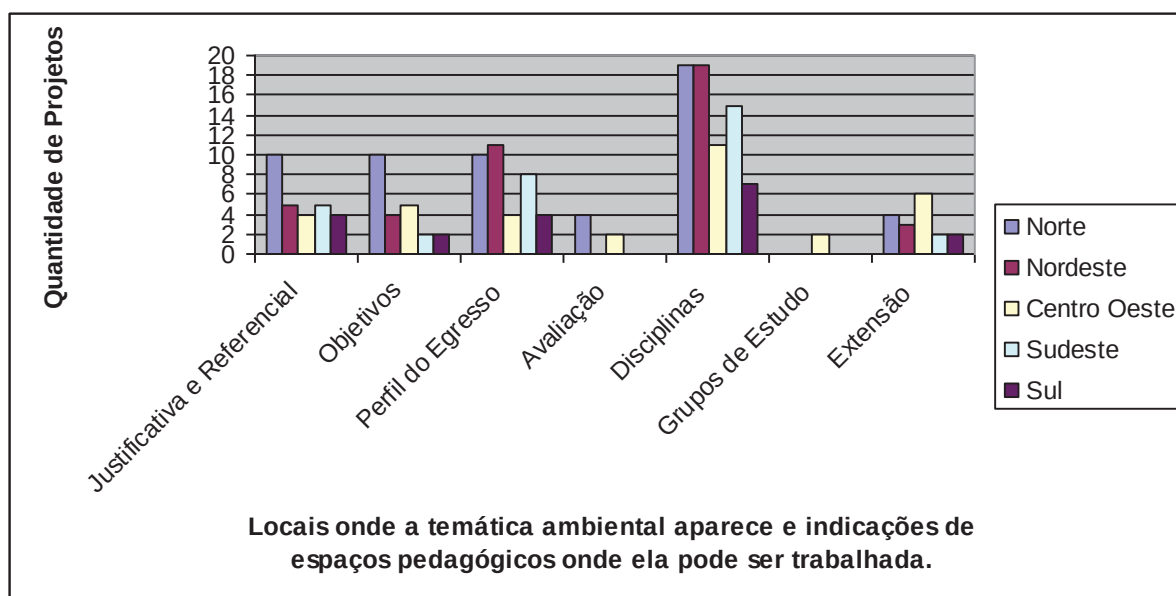


Figura 5 – Ocorrência da temática ambiental e indicações de espaços pedagógicos onde a temática ambiental aparece ou é indicada como possibilidade trabalho, nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais do País

Olhando para figura 5, percebemos que os projetos da região Centro Oeste e Norte possuem uma maior frequência de ocorrência nas diferentes partes dos PPPs, sendo que alguns indicam espaços pedagógicos que vão além das disciplinas. Os PPPs das regiões Norte e Centro Oeste também indicam a temática no item que se refere à avaliação, fato que não ocorre nos projetos das outras regiões

Em relação aos eixos temáticos de organização dos espaços pedagógicos, encontramos 8 projetos na região Norte (em 19 que apresentam a temática ambiental), um número expressivo, se consideramos as outras regiões: Centro Oeste: 2; Nordeste 4; e regiões sul e sudeste que não apresentam.

Outro fato interessante se refere também à Região Centro Oeste. Os dados sobre os projetos desta região nos mostram que a temática ambiental aparece em todos os itens da estrutura dos PPPs, incluindo as indicações de espaços pedagógicos, em todas as suas possibilidades (segundo os projetos analisados). Tal situação pode indicar, talvez, uma maior preocupação com a questão ambiental nesta região. A ocorrência de grupos de estudos e projetos de extensão pode indicar uma maior atuação, na comunidade/região, destes cursos, no que se refere à temática ambiental. Por outro lado, as regiões sudeste e sul parecem, através dos PPPs dos cursos, não enfatizar as questões relativas à temática ambiental. Observa-se, nos PPPs, uma baixa incidência de projetos e grupos de estudo, indicando somente alguns trabalhos de extensão universitária. Já os projetos da região Nordeste, aparecem dando muita ênfase, no que se refere à temática ambiental, no perfil do egresso. Porém, segundo nossa avaliação, não possibilitam um embasamento e espaços de formação neste sentido.

As US encontradas nos trechos que explicavam e embasavam os espaços pedagógicos vinculados à estrutura (excluindo aqui as disciplinas) se aproximam daquelas encontradas nos itens de fundamentação dos PPPs.

Sendo assim, os primeiros exemplos mostram trechos que se associam às US 1, lembrando que estas se relacionam com as idéias de transformação antrópica da natureza. Os excertos que seguem evidenciam esta tendência:

[...] que elaboram a cultura transformando todos os ecossistemas planetários (PPP Pedagogia UFPA, p. 40 – **US 1**)

As unidades de significado que se relacionavam com as questões da sustentabilidade e desenvolvimento sustentável também apareceram:

Estudo das relações entre educação, trabalho, diversidade cultural, cidadania e sustentabilidade entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (UNB PPP Pedagogia, p. 9 - **US 3**)

Outras unidades de significado que aparecem nesta etapa do PPP são aquelas relacionadas às questões valorativas (US 7):

Respeito a todas as formas de vida inserida nos valores e comportamentos do homem que elaboram a cultura (PPP Pedagogia UFPA, p. 40 – US 7)

E, ainda, aquelas que se relacionam com as questões do conhecimento (US 5), bem como com a questão da interdisciplinaridade (US 6). Apresentamos, assim, os excertos que seguem, para exemplificar tais tendências dos projetos :

Compreender o ser humano, a sociedade e a natureza na sua historicidade (PPP Pedagogia UNIR ARIQUEMES, p. 26 – US 5)

Fundamentos e Metodologia do ensino do Meio Ambiente (PPP Pedagogia UFG CATALÃO, p. 8 - US 5)

Seus objetivos são discutir de modo interdisciplinar questões que envolvam aspectos históricos, culturais e ambientais na formação das sociedades e a mediação da educação nesse processo(PPP Pedagogia UFT ARRAIAS, p. 31 - US 6)

Em relação às disciplinas percebemos que 72, dos 79 projetos analisados, traziam pelo menos uma disciplina relacionada à temática ambiental. Buscamos, inicialmente, identificar e quantificar o tipo de disciplina que abordava, de alguma forma esta temática. Para tal, procuramos analisar todas as informações e itens do plano de disciplina apresentado no PPPs. Essa análise se faz necessária, uma vez que muitas disciplinas não trazem, em seu título, nenhuma referência à temática ambiental, mas incorporam questões desta natureza em algum ou alguns pontos do programa. Desta forma, nestas disciplinas que não se intitulavam como, objetivamente, relacionadas à temática ambiental (Filosofia, Sociologia, Educação Infantil etc), procuramos, para entender se de alguma forma a temática ambiental é contemplada ou não, considerar aquelas que relacionavam conteúdos do “ambiente natural” ou outras questões ambientais em suas ementas.

Desta forma, encontramos nos PPPs dos 79 cursos um total de 190 disciplinas que abordavam a temática, sendo 108 obrigatórias, 54 optativas e 28 eletivas. Somente 7 projetos não traziam nenhuma disciplina relacionada (3 no nordeste, 3 no sul e 1 no sudeste). A figura 6 indica, por região, a quantidade de disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas que abordam a temática nos cursos analisados.

Após a obtenção desta informação quantitativa, ilustrada pela figura 6, separamos aquelas que traziam a temática somente como um tópico, isto é, as abordagens dos temas ambientais apareciam dentre outros temas, sem estabelecimento de uma relação entre eles, e aquelas que tinham a temática ambiental como tema central e foco da disciplina.

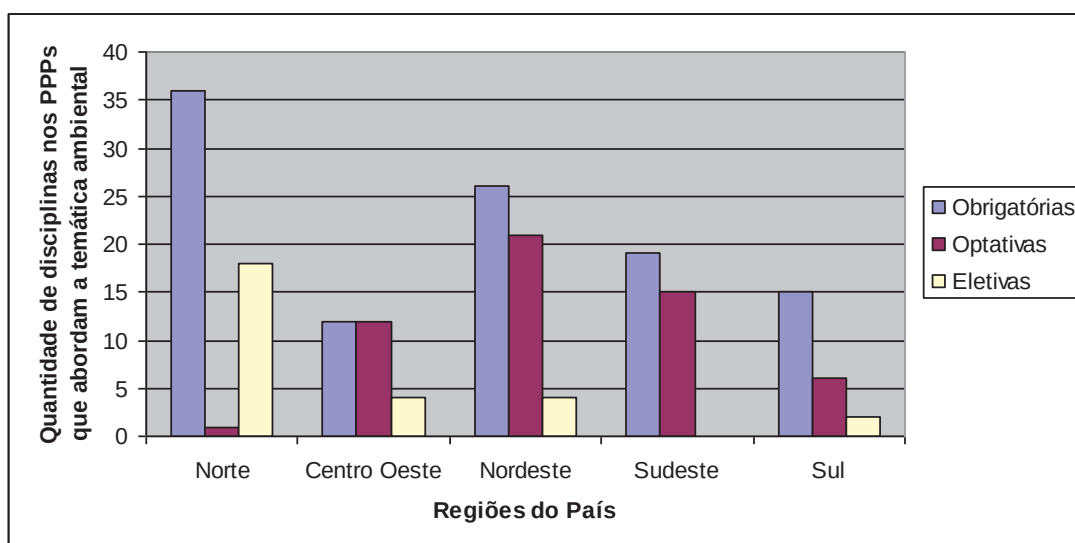


Figura 6 – Quantidade de disciplinas (obrigatórias, eletivas e optativas) elencadas nos Projetos Político-pedagógicos analisados de cursos de Pedagogia das Universidades Federais que abordam a temática ambiental

. Os exemplos que seguem indicam estes dois tipos de abordagem respectivamente:

A aprendizagem de conteúdos geográficos; Propostas curriculares do ensino Fundamental; O saber geográfico e suas relações com o conhecimento escolar no Ensino Fundamental; Os objetivos pedagógicos do ensino de Geografia para o Ensino Fundamental; Políticas públicas para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental; Os materiais didáticos e a relação com o saber nas áreas de conhecimento geográfico; Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia o ensino Fundamental; O cotidiano e o território no ensino de Geografia; Espaços de aprendizagem para o ensino de Geografia; Espaço e tempo como construção cultural no ensino de Geografia para o Ensino Fundamental; Constituição do povo brasileiro na perspectiva do ensino da Geografia do Ensino Fundamental; **Relação Homem-Natureza na abordagem geográfica no Ensino Fundamental**; O urbano e o rural no ensino de Geografia no Ensino Fundamental. (Metodologia do Ensino de Geografia, PPP Pedagogia UNIR Rolim de Moura)

Educação Ambiental: Meio ambiente e educação: concepções teóricas. Educação ambiental e sustentabilidade. Educação Ambiental e currículo na escola pública[...] Educação e a questão ambiental na Região amazônica. Discutir a educação pública diante das questões ambientais visando a inclusão da educação ambiental no currículo escolar.(Educação Ambiental, PPP Pedagogia UFPA)

Sendo assim, a figura 7 apresenta, para esta pesquisa, a quantidade de disciplinas entre obrigatórias, optativas e eletivas, explicitadas pelos PPPs, que tratam a temática ambiental e a “estratégia de incorporação”, isto é, se a temática aparece como um tópico na disciplina ou se a disciplina se volta para a temática ambiental.

A figura 7 indica que a maioria das disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental, a fazem por meio de um tópico dentro de outros conteúdos das disciplinas. Aquelas que se voltam e têm como foco central a temática ambiental são, em sua maioria, optativas e eletivas.

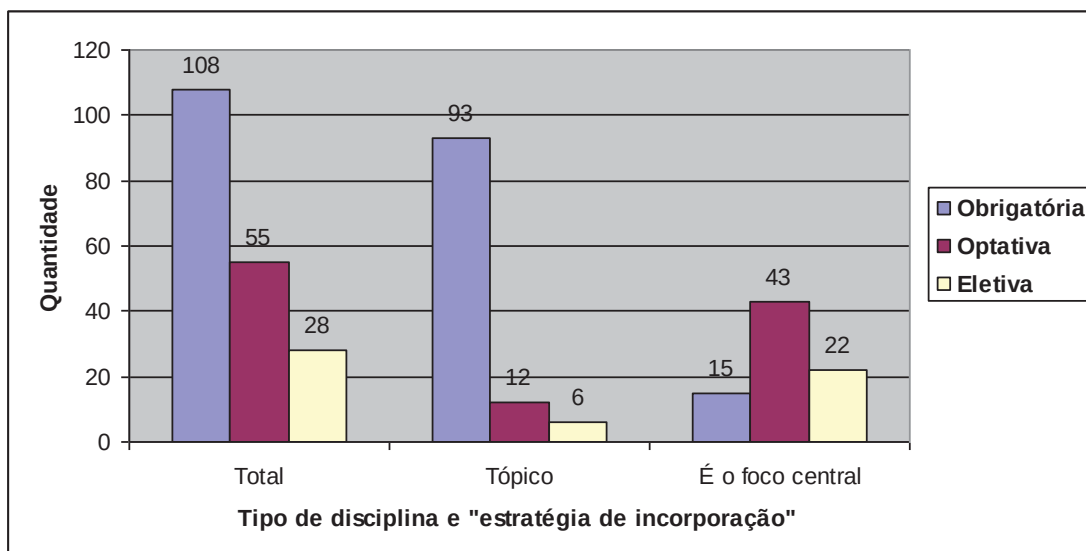


Figura 7 – Quantidade de disciplinas (obrigatórias, optativas e eletivas) presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Universidade Federais que abordam a temática ambiental e “estratégia de incorporação” da temática nestas disciplinas

Se olharmos, mais especificamente, para as diferentes regiões do país, este resultado merece algumas considerações. Os cursos da região Norte parecem oferecer mais disciplinas obrigatórias que tem como tema central as questões ambientais. Dentre as 15 obrigatórias com esse perfil, 11 são oferecidas por cursos desta região geográfica do país. Nas outras regiões há uma tendência geral relacionada ao tratamento da questão ambiental como tema central somente nas disciplinas optativas e eletivas.

Em relação às disciplinas, observamos, também, que as obrigatórias que tratam a temática ambiental como um tópico na disciplina, são, principalmente, aquelas relacionadas com ensino de ciências e geografia (65 disciplinas em 93), como indica a tabela 4. As disciplinas que tem como foco a temática ambiental, geralmente optativas e eletivas, trazem na maioria das vezes o nome de “Educação Ambiental” ou afins, como “Tópicos em Educação Ambiental” dentre outros nomes menos freqüentes. A região Norte destaca-se no oferecimento de disciplinas obrigatórias de nome Educação Ambiental ou afins (tabela 4). Outras disciplinas, que, às vezes, não indicam em seus nomes a abordagem da temática, surpreendentemente fazem alguma relação, como é o caso, por exemplo, das disciplinas “Introdução à Filosofia”; “Educação e problemas regionais”; “Educação Infantil”; “Sociedade, Cultura e Educação” dentre outras. Por exemplo:

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II (Núcleo de estudos básicos. Formação geral do professor): A relação dialética entre Escola, Estado e as sociedades política e civil. O papel dos intelectuais na educação e o processo de proletarianização do magistério. As decisões políticas do Estado capitalista e a educação como política social. O Estado e as relações entre saber e poder. **A educação popular e a educação ambiental na escola pública. O desenvolvimento sustentável como paradigma de**

políticas públicas (Disciplina: Sociologia da Educação UNIFAP p. 76 – grifo nosso)

Tabela 4 – “Estratégias de incorporação” da temática ambiental nas ementas das disciplinas analisadas e denominadas “Educação Ambiental” ou relacionadas ao ensino de Ciências e Geografia nas diferentes regiões geográficas do país

Estratégia de Incorporação	Como um tópico										Como foco									
	Obrigatórias					Optativas / Eletivas					Obrigatórias					Optativas / Eletivas				
Tipo de Disciplina																				
Educação Ambiental ou “afins”											13					48				
	NO**	NE	CO	SD	S	NO	ND	CO	SD	S	NO 11	ND 1	CO	SD	S 1	NO 5	ND 14	CO 15	SD 8	S 6
Relacionadas ao ensino de Ciências e Geografia	65					4					2									
	NO 15	ND 16	CO 10	SD 15	S 9	NO 4	ND	CO	SD	S	NO 2	ND	CO	SD	S	NO	ND	CO	SD	S

Legenda: ** NO: Norte; NE: Nordeste; CO: Centro Oeste; SD: Sudeste; S: Sul.

Outras disciplinas que abordam a temática são apresentadas no quadro que segue:

Quadro 1: Disciplinas que abordam a temática, excetuando aqui aquelas intituladas “Educação Ambiental” e aquelas relacionadas ao ensino de Ciências e Geografia nos cursos de pedagogia nas diferentes regiões do país

REGIÕES DO PAÍS	DISCIPLINAS
Região Norte	<i>A criança, a natureza e a sociedade; Introdução a Filosofia; Educação Infantil; Educação com os povos da floresta; Concepção Dialética da Educação; Teorias do desenvolvimento e Meio Ambiente; Ecologia e Biodiversidade.</i>
Região Nordeste	<i>Saberes e metodologia da Educação Infantil; Educação e Problemas da sociedade Contemporânea; Corpo, Ambiente e Educação; Epistemologia, Ética e Pedagogia; Educação no Campo; Educação e Desenvolvimento Sustentável.</i>
Região Centro Oeste	<i>Sustentabilidade na Produção de</i>

	<i>Alimentos e Energia</i>
Região Sudeste	<i>Antropologia; Pesquisas e Práticas pedagógicas III; Gênero, Sociedade e Políticas Públicas; Fundamentos da Educação de Campo; A cultura no espaço da diversidade, sustentabilidade e inclusão; Consumo ético: Humanização Dialógica na sociedade Contemporânea</i>
Região Sul	<i>Os sujeitos e as práticas pedagógicas em educação de jovens e adultos; Educação no Campo; A cultura lúdica e a infância; Temas transversais</i>

As unidades de significados que encontramos nas ementas das disciplinas, de certa forma, guardam relação com todas aquelas já anteriormente mencionadas, ou nos itens que tratam da fundamentação dos projetos ou no item que apresenta a estrutura curricular do curso, porém em algumas disciplinas pudemos identificar possibilidades de construção de outras unidades. Algumas unidades foram reforçadas nas disciplinas, isto é, se sobressaíram em uma maior frequência. A unidade que se refere às “relações sociedade e natureza” (US 10), por exemplo, foi bastante recorrente nas disciplinas, como pode ser exemplificado pelos excertos que seguem:

Representações da criança sobre a natureza e a sua relação com ela (UFAM PPP Pedagogia Disciplina: A criança, a natureza e a sociedade)

Estudo da dinâmica histórica das relações sociedade natureza embasado nas tendências recentes do movimento ambientalista no bojo dos movimentos sociais das teorias e políticas educacionais (UFAL PPP Pedagogia Disciplina: Educação Ambiental)

Relação homem Ambiente. (UFPB PPP Pedagogia Disciplina: Corpo, Ambiente e Educação)

Eixo de abordagem para decodificação da espacialidade moderna: A natureza e sua relação com a cidade. (UNIFESP PPP Pedagogia, Disciplina: Fundamentos teóricos e práticos do ensino de geografia)

Relação Ambiente, ser humano saúde e tecnologia. (UFV PPP Pedagogia Disciplina: Ciências Naturais UFV)

Outras unidades apareceram a partir das leituras das ementas. Ideias relacionadas a “EA na escola”, como:

EA na escola. (Disciplina: Educação Ambiental UNIFAP **US – 12**)

Projetos de EA na escola. (Disciplina: Educação Ambiental UFT ARRAIAS - **US 12**)

O papel do professor e da escola na sensibilização da comunidade e na discussão dos aspectos sociopolíticos e culturais da dimensão ambiental. (Disciplina: Educação Ambiental UFBA - **US 12**)

Prática escolar que dialogue com as questões ambientais. (Disciplina: Metodologia do Ensino de Ciências UFPE CARUARU - **US 12**)

EA enquanto “Tema Transversal”:

Meio ambiente como tema transversal (Disciplina: Educação Ambiental: A educação, sociedade e meio ambiente UFPR – **US 13**)

Educação ambiental/ meio ambiente (Disciplina: Temas transversais UFPEL – **US 13**)

EA nos PCNs. (Disciplina: Ensinar e aprender geografia. UNIPAMPA – **US 13**)

Dando continuidade ao processo de análise dos projetos pedagógicos, o passo seguinte constituiu-se na tentativa de construção de núcleos de sentidos, a partir das “unidades de significados” percebidas no conjunto dos projetos.

Sendo assim, criamos, a partir dos 73 projetos que abordam a temática ambiental, e das US encontradas em seus textos, os seguintes núcleos de sentidos: *Homem transformando a natureza* (NS 1); *Problemas Ambientais causados pelo homem / humanidade* (NS 2); *Aproximações com idéias sustentabilidade e desenvolvimento sustentável* (NS 3); *Idéias relacionadas a “Contextualização”* (NS 4); *Educação Ambiental, Meio Ambiente e a questão dos conhecimentos* (NS 5); *Meio Ambiente / Educação Ambiental e interdisciplinaridade* (NS 6); *Questões Valorativa:, Meio Ambiente e EA*, (NS 7); *Educação Ambiental e a dimensão política* (NS 8); *Idéias de Preservação ambiental e Educação para Preservação Ambiental* (US 9); *Relações do homem e da sociedade com a natureza* (NS 10) ; *EA na escola* (NS 12); *Tema transversal* (NS 13).

A partir de um exercício intenso de análise dos diferentes núcleos de sentidos, começamos a vislumbrar possibilidades de agrupamento em temas mais gerais. Assim esse exercício apontou para a possibilidade de identificação dos seguintes temas, propostos a partir das unidades de significado reunidas nos seguintes núcleos de sentido: **Tema 1 - Dimensões**

da EA: Educação Ambiental, Meio Ambiente e a questão dos conhecimentos (NS 5) Questões Valorativas:, Meio Ambiente e EA, (NS 7); Educação Ambiental e a dimensão política (NS 8); **Tema 2 - Relações Sociedade e Natureza:** Transformação da Natureza (NS1), Problemas Ambientais causados pelo Homem (NS2), Relações do Homem com a Sociedade e Natureza (NS10); **Tema 3 - Sustentabilidade:** Aproximações com idéias de sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável (NS3) e Idéias de Preservação ambiental e Educação para Preservação Ambiental (US 9); **Tema 4 - Princípios Metodológicos Relacionados a EA:** Contextualização(NS 4), Meio Ambiente / Educação Ambiental e interdisciplinaridade (NS 6); EA na escola (NS 12); Tema transversal (NS 13).

Sendo assim, considerando esses núcleos de sentidos e os temas construídos como de grande significado para os PPPs analisados e ocupando um lugar de destaque nas propostas dos cursos de Pedagogia, passamos a discutir cada um deles de forma mais aprofundada. Esta discussão permite nos aproximarmos das idéias principais sobre a temática ambiental, contidas nos textos.

Dimensões da EA

Este tema foi o de maior ocorrência nos PPPs analisados. Encontramos unidades de significados que se referiam a ele em 53 projetos. Os núcleos de sentidos associados são: *Educação Ambiental, Meio Ambiente e a questão dos conhecimentos* (NS 5); *Questões Valorativas: Meio Ambiente e EA* (NS 7); *Educação Ambiental e a dimensão política* (NS 8).

Para formulação deste tema, nos apoiamos no referencial proposto por Carvalho (2006). Este autor propõe, por meio de um “modelo” teórico, uma possibilidade de caminhos, tanto para o planejamento de propostas de EA, como para a análise de práticas e investigações, nesse campo da educação. Cabe ressaltar que este “modelo” não é apontado pelo autor como o único e nem como um caminho “seguro” nas orientações das propostas em EA, porém, se constitui, embasado por uma perspectiva dialética, em uma possibilidade interessante, uma vez que permite articular três dimensões fundamentais da existência humana. A figura 9 traz um diagrama apontando estas três dimensões, quais sejam, a dimensão valorativa; a dimensão dos conhecimentos; e a dimensão da participação cidadã, ou seja a dimensão política. Esta última se constitui, para o autor, como central nos processos educativos, sendo complementada, e também complementando as outras duas, em uma relação dialética.

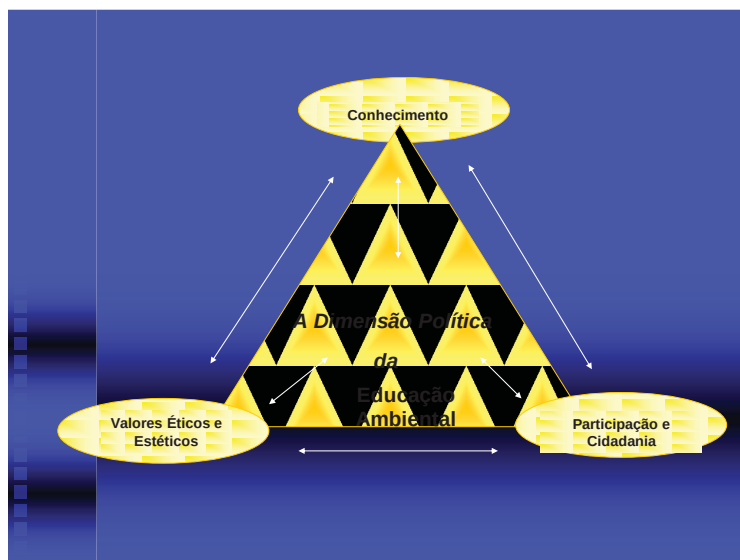


Figura 8: Dimensões da práxis humana a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção e o desenvolvimento de projetos de ação e investigações no campo da Educação Ambiental (CARVALHO, L.M in CINQUETTI & LOGAREZZI 2006)

Carvalho (2006) acredita que a articulação destas três dimensões em uma prática educativa pode abrir caminhos e possibilidades em direção à uma prática intencional e responsável.

Em relação aos PPPs analisados, encontramos recorrência de unidades de significados que se aproximavam destas três dimensões sugeridas. Faremos uma discussão de cada uma das dimensões propostas, articulando-as com algumas propostas presentes nos PPPs.

Em relação à dimensão dos conhecimentos, Carvalho (2006) aponta para sua importância na construção simbólica da realidade pelos sujeitos. Na proposta do autor, esta dimensão deve ir além dos conhecimentos científicos e daqueles que se apresentam de forma exclusivamente escolarizada. Entendemos que a forma como esta dimensão vem sendo proposta nos projetos e, na grande maioria dos casos, implementada na prática, longe de uma articulação com as esferas sociais da natureza deste conhecimento, aponta para algumas questões que discutiremos aqui.

Nos projetos analisados, em relação a esta dimensão, percebemos uma tendência para abordagem informativa, através de um conhecimento organizado, ordenado e classificado. Todos os 36 projetos que trazem esta dimensão, a trazem poucas vezes, apresentando também outras propostas, nesta perspectiva.

Alguns trechos, retirados de ementas das disciplinas evidenciam esta tendência, como por exemplo:

Tópicos em ecologia (níveis de organização, sistemas biológicos, fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade” (Disciplina: Educação, Cultura e Meio Ambiente UNIFESP);

A natureza e suas diferentes esferas ambientais (Disciplina: Geografia UNIFAL);

Histórico da EA (Disciplina: Educação Ambiental UFPA);

Chama a atenção o fato de que nos projetos da região Sudeste, 10 em 15 projetos que faziam referências a esta forma de abordagem, enfatizarem a questão do conhecimento biológico e ecológico nas disciplinas estudadas.

Os projetos da região Norte apresentaram, também, um número significativo: 10 em 19 projetos, sendo que, nestes, o foco era em aspectos da legislação e do histórico da EA (8 em 10). O Nordeste apresentou 6 projetos; o Centro Oeste 1 e o Sul 2 em um total de 29 projetos.

Leff (2002) faz uma crítica sobre essa forma de entendimento e de expressão do conhecimento construído pela humanidade. Para este autor, esta forma de abordagem advém de uma visão racionalista e utilitarista da natureza e das coisas do mundo, e tal forma de entender o mundo acabou por gerar a crise ambiental na qual nos deparamos hoje. Para o autor, as soluções baseadas neste tipo de construção não nos tirariam deste contexto de degradação.

Desta forma Carvalho (2006) propõe que as questões ambientais devem ser tratadas através da articulação dos conhecimentos historicamente construídos sobre os elementos naturais e as realidades sociais, evidenciando a relação dos seres humanos organizados em sociedade com a natureza. Neste sentido, devem-se evitar as perspectivas fatalistas, reducionistas e de análises da questão ambiental (BORNHEIM, 1985; CARVALHO, 2006). Carvalho (2006) ainda aponta que a prática educativa não deve se limitar à consideração de diferentes conhecimentos científicos e filosóficos sobre a natureza e a cultura, através de conceitos historicamente acumulados. Deve-se instigar a investigação e considerar os aspectos de ordem, política econômica e social que se caracterizam, também, como determinantes na construção de conhecimentos e fundamentais no entendimento dos mesmos. Outras importantes relações entre arte e ciência no conhecimento da natureza são consideradas de grande importância na abordagem desta dimensão dos conhecimentos.

Poucos projetos fazem indicação de uma abordagem mais integrada da dimensão dos conhecimentos. A maioria deles coloca o conhecimento construído pela ciência enquanto meio principal no estudo da natureza, como podemos perceber nos excertos:

A natureza enquanto objeto do conhecimento científico; a observação e a experimentação como método fundamentais no estudo da natureza (Disciplina: Ciências naturais no ensino fundamental UFBA)

A aprendizagem por problemas na procura da compreensão científica das relações natureza-sociedade (Disciplina: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências UFT Miracema)

Encontramos nos cursos de apenas duas instituições da região Norte (4 projetos) que possuem uma visão mais crítica, relacionada ao conhecimento construído, exclusivamente, pela Ciência. O trecho que segue considera a vinculação da ciência aos saberes construídos, estando ela vinculada ao processo de produção econômica, assim:

Significa compreender que os fatos da natureza e da sociedade, se constituem nas fontes de onde emergem todos os ângulos do saber, um deles, a ciência, que se processa nas relações de trabalho estabelecidas para a produção econômica. (PPP Unir Rolim de Moura p. 20)

Alguns projetos trazem a proposta do “diálogo de saberes” (LEFF, 2006) explicitando posicionamento positivo em relação aos saberes tradicionais e enfatizando propostas que levem em conta estes saberes. 7 projetos, a maioria também da região Norte, apresentam esta perspectiva:

[...] Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos (PPP Pedagogia UFAM p. 20)

Em relação à dimensão valorativa percebemos que é comum encontrarmos referências às perspectivas axiológicas nas reflexões e discursos sobre a temática ambiental. Essas referências, geralmente, fazem alusão aos valores que os sujeitos atribuem à vida, à natureza, aos seres humanos, dentre outros, e apontam para a necessidade de se trabalhar tais valores com os indivíduos, no sentido de uma construção de valores éticos e estéticos compatíveis com aqueles universais de bem estar social e de manutenção das dinâmicas naturais do planeta.

Bonotto (2008) aponta que, devido às críticas aos modelos autoritários de imposição moral, hoje é difícil trabalhar a partir de valores universais, já que as pessoas têm direitos assegurados de escolhas individuais, desde quando não contrariem as leis e regras legais. A partir desta consideração da autora, parece que o aumento do individualismo e do egoísmo nas sociedades contemporâneas acabam por dificultar o desenvolvimento de valores universais, tais como respeito à vida em todas as suas formas, cooperação, solidariedade, etc. Araújo (2001) alerta que esse individualismo gera certo “relativismo de valores”, que pode ter se tornado “uma vertente do autoritarismo ainda mais violenta, posto que idéias e práticas de exclusão são justificadas e naturalizadas a partir de interesses individuais ou de grupos econômicos e/ou ideologicamente dominantes” (ARAÚJO, 2001, p. 11). Bonotto (2008) acredita que valores universais de igualdade, liberdade, respeito ao próximo e às diferenças, mesmo que não possam ser impostos a todas as culturas, devem permear as ações dos indivíduos e, principalmente, aquelas relacionadas ao processo educativo. Desta forma, os trabalhos que envolvem EA, ao tratar de questões ambientais que afetam a humanidade, devem ser articulados a um conjunto de valores universais, que a autora acredita serem expressos no Tratado de Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis, construído pela sociedade civil na ocasião da Rio - 92. A autora salienta que os princípios expressos nesse documento se aproximam dos valores estéticos, entendidos como o modo como apreciamos as coisas e, no caso, a natureza (BONOTTO, 2008). O trabalho com a dimensão axiológica, incluindo também valores estéticos, poderia sinalizar a construção de uma nova forma de se estabelecer as relações homem-natureza. Assim, acreditamos, juntamente com a dimensão dos conhecimentos e da participação política, que o trabalho com valores (éticos e estéticos) se sustenta enquanto um pilar para as propostas de EA.

Em relação aos PPPs analisados, tivemos um maior destaque dos projetos para a questão valorativa na região Nordeste. Dos 22 projetos que tratam a temática ambiental na região, 12 tratavam de questões desta natureza. Os excertos que seguem ilustram esta tendência

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (UFT Tocantinópolis, p 15)

Considerações como esta são muito comuns nos projetos e a frase “Respeito às Diferenças – Ambiental – Ecológicas” é recorrente nas propostas dos cursos. Porém sentimos dificuldades de entender este conceito, pois quase sempre os PPPs não esclarecem seu

entendimento de “ambiente”, tanto que não conseguimos levantar um núcleo de sentido ou tema que trouxesse estas visões, como foi no caso da análise das políticas públicas, e ficamos na dúvida se tal conceituação considera ou não as relações ambientais em um sentido mais amplo, que envolva também as relações antrópicas. Esta referencia ao termo “ambiental-ecológico” aparece, como já dito, nas novas Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, porém, neste documento, também não temos a noção clara e objetiva da conceituação de “ambiente”. Algumas considerações a este respeito serão feitas na ocasião do capítulo 4.

Outras passagens indicam conotações diferentes, relacionadas à questão ética em relação à natureza, como:

A aprendizagem por problemas na procura da compreensão científica das relações natureza-sociedade. A questão ética, a criação de valores, atitudes e posturas destas relações (Disciplina: Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais UFT Tocantinópolis)

Valorização do cuidado com a natureza e a relação disto com a qualidade de vida humana.(UFAM p 23.)

E ainda:

[...]Ética no Consumo. Direitos da Natureza e crise socioambiental.[...] (Disciplina: Consumi Ético: Humanização dialógica na sociedade contemporânea UFSCAR São Carlos)

Outra questão recorrente nos projetos é a associação da temática e da educação ambiental a aspectos políticos. Encontramos aqui unidades de significados que faziam referência a uma proposta mais política, envolvendo, explicitamente, tais aspectos e relacionando-a com os aspectos econômicos, ambientais e sociais.

Poucos projetos trataram da questão política que se relaciona à temática ambiental, sendo 20 em 79. Porém o resultado expresso pelos projetos da região Norte se mostram expressivos. Dos 20 projetos que tratavam a questão política relacionada à questão ambiental, 14 eram da região Norte do país, seguindo da região Nordeste (3), Sul (2) e Centro Oeste (1).

Para Carvalho (2006), “a dimensão política da educação se caracteriza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática” (p 36). Desta maneira, entendendo que o potencial transformador da educação só se concretiza na participação efetiva dos indivíduos nos processos de transformação social, e que esta participação só acontece através de uma prática

contextualizada (CARVALHO, 2006), consideramos importantes as discussões que vêm sendo travadas nos cursos de pedagogia neste sentido.

Em relação ao resultado que encontramos aqui, não nos espanta, devido a outros resultados anteriores, que as regiões Norte e Centro Oeste do país apresentem grande frequência e diversidade de unidades de significado relacionada a esta questão. É interessante constatar que é nesta região que se encontram também projetos de extensão, grupos de pesquisa e contextualização nos trabalhos. Os exemplos que seguem indicam um tipo de abordagem deste aspecto:

Dessa forma, o curso que pretendemos oferecer precisa explicitar claramente seu compromisso com a oferta de conteúdos **capazes de gerar conhecimentos teóricos e práticos que conduzam à autonomia dos sujeitos. Precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza.**(UFT TOCANTINÓPOLIS, p. 25 grifo nosso)

Assim, reafirma-se que o sentido das ações humanas, individuais e coletivas, remete-se à luta pela emancipação social. Não de uma liberdade negativa, contraposta à natureza e em relação aos outros indivíduos. Mas uma liberdade positiva, pautada na afirmação da vida e da dignidade de todos. (UFT MIRACEMA, p. 23)

Relações Sociedade e Natureza

Idéias que remetem às relações sociedade e natureza foram também bastantes recorrentes nos projetos analisados. Projetos de todas as regiões do país trouxeram em seus textos tais considerações. Este tema pôde ser identificado através da análise dos projetos por meio de três núcleos de sentidos: *Homem transformando a natureza* (NS 1); *Problemas Ambientais causados pelo homem / humanidade* (NS 2); *Relações do homem e da sociedade com a natureza* (NS 10) ;

O tema “Relações Sociedade e Natureza” é amplamente discutido por autores que estudam a temática ambiental (CARVALHO 1989; HOGAN 1994; LEFF 2001; CARVALHO 2004; CAVALARI 2007, dentre outros). O modo como a humanidade estabeleceu e estabelece esta relação, de forma utilitarista e predatória, vem trazendo prejuízos ambientais que afetam cada vez mais a humanidade, principalmente àqueles menos favorecidos economicamente, que convivem de forma intensa com os problemas ambientais. Para Cavallari (2007) a relação sociedade e natureza no mundo ocidental “tem sido marcada

por uma concepção dicotômica na qual impera uma total sujeição do mundo natural ao domínio humano” (p.2).

Sendo assim, seguindo o pensamento de Cavalari (2007), a discussão em torno dos modos como o homem vem se relacionando com a natureza implica, talvez, em uma reavaliação da forma como nos organizamos no planeta, e como entendemos questões de desenvolvimento, ciência, conhecimento, já que tal modelo tem se mostrado insuficiente e, muitas vezes, se desenvolve em detrimento da busca de uma vida de qualidade ambiental e social para a humanidade.

Considerando os projetos analisados, encontramos 49, dos 73, que traziam discussões sobre as relações sociedade e natureza, ou indicavam que este tema deve ser considerado nas disciplinas. Assim, entendendo que os projetos podem apresentar idéias próximas aos diferentes núcleos de sentidos para este tema, encontramos 20 projetos que se aproximam do primeiro, “Transformação da Natureza”, 14 do segundo, , “Problemas Ambientais causados pelo Homem” e 33 do terceiro, indicado como “Relações do Homem com a Sociedade e Natureza”.

Os projetos da região Norte e Nordeste se destacaram nesta discussão. Dentre os 38 (para estas regiões) que abordam a temática ambiental, 29 projetos colocam a questão das relações sociedade e natureza. Percebemos, em confluência com as colocações de Cavalari (2007), que a reflexão em torno dos padrões atuais de relação sociedade e natureza, bem como sobre as alternativas a estes padrões, vem acontecendo, como indica o trecho retirado de um projeto:

Também não podemos mais creditar a emancipação humana como uma afirmação do sujeito homem em oposição à natureza (polarização sujeito-objeto), que afirma a autonomia deste em relação àquela. (PPP Pedagogia UFT MIRACEMA, p. 7)

Os projetos das universidades da região Norte se destacaram pela elaboração diversificada do discurso sobre a questão dos padrões de relação da humanidade com a natureza, relacionando muitas vezes estes padrões com questões históricas do desenvolvimento das sociedades, com a consideração, em alguns, das influências do sistema capitalista no estabelecimento destes padrões de relação. Os trechos que seguem trazem exemplos desse discurso, bastante comum nos projetos dessa região:

[...]Desenvolvimento das capacidades humanas, sem as quais se torna impossível perceber a dialética da existência, o contínuo caráter de transformação da natureza e

da sociedade, em cuja produção o homem é o sujeito determinante (PPP UNIR Rolim de Moura p. 7.)

[...]Precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. (PPP Pedagogia UFT PALMAS, p. 5)

Classe dominante atuando como determinante na relação homem natureza e na transformação desta [...] Homem transformando a natureza pela mediação do trabalho em função do capital (PPP Pedagogia UNIR ROLIM DE MOURA, p.5-7)

É interessante perceber que esses projetos fazem muitas referências à relação dos cursos com a realidade amazônica. Talvez, pelo fato das questões socioambientais estarem muito presentes no dia – a – dia da universidade, os cursos acabam olhando de forma um pouco mais cuidadosa para a temática ambiental.

Outras abordagens sobre as relações sociedade e natureza foram encontradas. O trecho que segue indica uma visão otimista, que parece considerar como muito concretas, alterações profundas nas estruturas sociais e que estas, certamente, levarão a uma mudança nos padrões de relação sociedade-natureza:

É dessa capacidade criativa que o homem modifica as formas de se relacionar consigo mesmo, com as outras espécies animais e com outros espaços. As mudanças estruturais das sociedades despontam como prenúncio de mudanças no meio ambiente e na natureza. Isso nos faz perceber que estamos no início de um processo dinâmico de mudanças em todas as dimensões da existência dos seres vivos (PPP Pedagogia UFT TOCANTINÓPOLIS, p. 13)

Uma questão interessante a se observar é que a maioria dos projetos, quando explicitam as relações antrópicas com a natureza, se referem ao termo “homem” ao invés de sociedade. 31 dos projetos analisados colocam essas relações desta forma. Tal conotação pode nos levar ao entendimento de que essas relações podem estar associadas a uma visão que reduz as relações antrópicas às relações do homem individual com a natureza, em detrimento de uma visão onde as sociedades, considerando todas as determinações e disputas de poder, estabeleceriam padrões de relações com a natureza, padrões estes que afetam o ambiente e, conseqüentemente, a qualidade vida de muitos, com ênfase nas populações menos favorecidas. O trecho que segue evidencia tal conotação:

A ação do homem como modificadora do ambiente[...]As relações entre o homem e o ambiente.(Disciplina: Ensino de Ciências UFCE)

Em outro extremo, podemos encontrar nos PPPs considerações que abordam a questão das relações sociedade e natureza a partir de uma perspectiva mais crítica. É interessante constatar, que, no excerto que segue, as ideias de “preservação” e “transformação” da

natureza atendem aos interesses de concentração de capital. Tal perspectiva atende um pouco a um movimento que vem acontecendo nos centros urbanos, em que “áreas verdes” são preservadas, para serem vendidas como ideal de bem estar:

Assim, a transformação da natureza além da própria ação dos fenômenos naturais sofre interferência da ação do homem no sentido de preservá-la ou destruí-la conforme as ações transformadora ou conservadora da sociedade vigente, em que prevalece o interesse da classe dominante em função da concentração do capital. (PPP Pedagogia UNIR ROLIM DE MOURA, p. 8)

Percebemos, ainda em relação a este tema, que alguns projetos enfatizam a importância de se considerar aspectos das relações sociedade e natureza nas práticas pedagógicas, sendo esta consideração importante na prática responsável, que intenciona uma transformação social, desta forma:

Desta maneira, assumir o compromisso na prática pedagógica [...] requer envolver todas as dimensões da vida do homem e sua relação com a natureza e outros homens. Estas relações, em sua dinâmica incessante contribuem para a transformação do mundo e da sociedade. (PPP Pedagogia UNIR ROLIM DE MOURA, p. 7)

Alguns projetos consideravam importante o aprofundamento em relação aos conhecimentos sobre as “relações sociedade e natureza”. Dentre os 49 projetos que apontam para o tema em discussão, 10 apontam para a importância dos “conhecimentos” sobre as relações sociedade e natureza. Estas passagens também foram incluídas no tema “Dimensões da EA.” Assim, temos o trecho abaixo que indica o conhecimento técnico, dentre outros, para tratar das relações sociedade e natureza. O exemplo aponta a técnica, como um meio de integrar o homem à natureza, em uma perspectiva, nos parece, tecnicista e, de entendimento, talvez, de que estes profissionais técnicos dariam conta de uma reintegração do homem à natureza, como se esta reintegração fosse possível no modelo de sociedade em que vivemos. Assim temos:

[...] formar seres humanos cultural, social e tecnicamente capazes; promover a integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente (PPP Pedagogia FURG, p. 5)

Uma reflexão sobre a ciência como linguagem na relação do homem com o seu meio ambiente. Caracterização da educação para ciência como a conscientização do conhecimento adquirido nessa relação (Disciplina: Educação e Ciência UFPE)

Em oposição a esta ideia, este trecho ilustra uma visão mais crítica das relações entre conhecimento científico e as relações sociedade e natureza .

A atual sociedade capitalista está alterando a forma de organizar, distribuir e consumir a riqueza material resultante das inovações tecnológicas. Tal configuração de sociedade tem no conhecimento científico um poderoso instrumento de transformação das relações que os homens estabelecem entre si e com a Natureza (PPP Pedagogia UFSCAR, p 5.)

Sustentabilidade

Fica bastante evidente, em nossa análise, o quanto questões relacionadas ao contexto de desenvolvimento sustentável (DS) e de sustentabilidade estão presente nos PPPs, por meio das unidades de significado identificadas. Parece-nos, assim, bastante plausível o nosso entendimento de que essa questão se constitui, de fato, como um ponto valorizado e que assume um espaço significativo nos projetos dos cursos de pedagogia. Fizemos referência a estes conceitos 12 em 19 projetos na região Norte, 9 em 19 no Nordeste, 5 em 11 no Centro Oeste, 6 em 15 no Sudeste e 2 em 9 do Sul do país. Os núcleos de sentido condicionados a este tema foram: *Aproximações com idéias sustentabilidade e desenvolvimento sustentável* (NS 3); *Idéias de Preservação ambiental e Educação para Preservação Ambiental* (US 9). O núcleo de sentido que se refere à “preservação ambiental” foi incluído neste tema, porque entendemos que, assim como as propostas de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, considerando-se, claro, as grandes diferenças de conotações entre elas, as ideias de preservação ambiental também se mostram como uma proposta de manutenção do meio ambiente ou da natureza, em contraposição a padrões atuais de relação entre as sociedades e a natureza. Assim, 13 projetos apontaram para propostas de preservação ambiental (4 no Norte; 3 no Centro Oeste; 4 no Nordeste e 2 no Sudeste). Ao longo deste texto iremos indicar, mais detalhadamente, os projetos que apontaram para estas distintas propostas. Desta forma 48 projetos incorporam nas suas propostas considerações que se relacionam a este tema.

Segundo Lima, (2009) o discurso hegemônico de DS ganhou uma maior expressão a partir de 1992, por meio da Rio - 92. Tal conceito, promovido pela *World Commission on Environment na Development* (WCED, 1987), se afirmou ao iniciar o diálogo entre os mundos econômicos e ambientais (SAUVÉ 1999). Para Lima (2009) o conceito se caracteriza por

uma estratégia político-diplomática da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento — CMMAD — das Nações Unidas [...] criada para examinar as questões críticas que envolviam a relação entre o meio ambiente e o desenvolvimento

e oferecer propostas para orientar as relações internacionais, as políticas e as ações de mudanças necessárias nesse campo (CMMAD, 1991). (LIMA 2009 p.157)

Para esse autor, tal conceito faz parte do conjunto de ideias neoliberais promovidas para reestruturar o capitalismo, que em meados da década de 70, no pós Guerra Fria, estava desestabilizado ideologicamente, devido ao abalo das suas prerrogativas de bem estar social e econômico para todos e desenvolvimento e progresso. Aliado ao crescimento de evidências e de críticas sobre poluição, gerada pelo sistema capitalista, o conceito ganha força nos documentos oficiais e sugere um contínuo progresso econômico, evitando os abalos ambientais decorrentes.

Muitas críticas a este conceito, que traz embutida uma idéia de igualdade entre as nações e de possibilidades de manutenção do ritmo de crescimento econômico para todos, garantindo a sustentabilidade da vida no planeta, foram tecidas por intelectuais e ambientalistas de todo o mundo.

Como já falado aqui, o conceito de DS aparece com mais intensidade durante a Rio 92. Desta forma, a afirmação deste conceito em uma ocasião como esta significa, por um lado, a concretização de alianças em torno de um consenso de respeito à problemática ambiental e de outro, a inclusão do tema na agenda política internacional (NOBRE; AMAZONAS, 2002). Nesta ocasião, a Organização das Nações Unidas via, através da causa ambiental, mais uma possibilidade de fortalecimento. Para Nobre e Amazonas (2002).

Nada mais “global” do que um problema ambiental, e nada mais “natural” do que uma instituição como a ONU para acolher o debate e encaminhamento de soluções de problemas ambientais (NOBRE; AMAZONAS, 2002 p. 51).

Nobre e Amazonas (2002) alertam para as disputas de interesses nas discussões ocorridas durante a Rio 92. Para estes autores, o conceito de DS foi ganhando novas interpretações a partir dessa disputa. Através da idéia inicial trazida pelo relatório Brundtland, que apontava para as relações sociais e interesses humanos nas soluções ambientais, este conceito foi sendo ressignificado. Inicialmente, os representantes dos países do Sul e ONGs indicavam, através do DS, uma nova possibilidade de relação entre os eixos norte e sul, com possibilidades de lançamento de uma nova ordem política econômica mundial no tratamento com as questões ambientais, possibilidades estas que incluíam repasse de verbas, tecnologia e incentivo ao desenvolvimento econômico para os países em desenvolvimento. No decorrer das discussões, estas ideias vão perdendo força para um novo foco de discussão, que é o significado de DS, e, principalmente, quem determinaria seu significado.

Para Nobre e Amazonas (2002) essa discussão passa da disputa política em torno do significado, em ações, do DS, para a discussão sobre “quem é o DS”, ou seja, quem determina estas ações. Desta forma:

Mais precisamente: dá-se agora que o processo de institucionalização da problemática ecológica – capitaneada pela noção síntese do DS – determina previamente os termos em que será discutido, definido e operacionalizado o conceito de DS. (NOBRE; AMAZONAS, 2002 p. 57)

Desta forma, as discussões em torno de repasse de verbas e ajuda externa para os países em desenvolvimento foi sendo tomada por discussões sobre acordos ambientais globais, ficando os projetos em prol do DS, a cargo das nações individuais. Assim, a noção de DS perde o caráter “totalizante” e a possibilidade de cruzamento de ações que marca o seu nascimento. Estas discussões ainda se desdobram na criação de um fundo monetário aos moldes do Banco Mundial para ações que visavam o desenvolvimento sustentável. Assim, na medida em que o financiamento das ações passa a ser gerido por um fundo baseado nos modelos do banco mundial, este acaba por determinar o que é desenvolvimento sustentável e suas bases econômicas (NOBRE; AMAZONAS, 2002), ou seja, o financiamento se aplica apenas para aqueles projetos que se baseiam em modelos propostos por este fundo.

Uma alternativa ao conceito de DS é a noção de “sociedades sustentáveis”, proposta por analistas para lembrar a impossibilidade de se generalizar, através de um único modelo, soluções a contextos tão diferenciados e, ainda, da necessidade de entendimento das múltiplas dimensões que envolvem projetos de desenvolvimento social (LIMA, 2009). Diégues (1992) traz uma definição interessante para tal conceito:

[...] ganha sentido a idéia de que não existe um único paradigma de sociedade de bem estar (a ocidental) a ser atingido por vias do “desenvolvimento” e do progresso linear. Há a necessidade de se pensar em vários tipos de sociedades sustentáveis ancoradas em modos particulares, históricos e culturais de relações com os vários ecossistemas existentes na biosfera e dos seres humanos entre si. Esse novo paradigma a ser desenvolvido se baseia antes de tudo, no reconhecimento da existência de uma grande diversidade ecológica, biológica e cultural entre os povos que nem a homogeneização sociocultural imposta pelo mercado capitalista mundial, nem os processos de implantação do “socialismo real” conseguiram destruir. (p. 23)

Assim, olhando para os projetos dos cursos de pedagogia, identificamos muitas passagens que trazem os conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Sabendo das diferenças de intenções que carregam a utilização de tais conceitos, procuramos identificar aqueles que nos remetiam para perspectivas próprias de sociedades sustentáveis e

aqueles que abordavam o tema desenvolvimento sustentável. Desta forma, percebemos que, em todos os projetos da região Nordeste e Sudeste, os discursos se misturavam e, muitas vezes, as duas ideias apareciam em um mesmo projeto, não sendo possível identificar um posicionamento, nos projetos, em relação a esta questão. Os dois trechos que seguem ilustram esta situação em um mesmo projeto:

Capacidade para estabelecer a mediação da produção de referenciais ambientais e habilidades para usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada na noção de desenvolvimento sustentável (PPP Pedagogia UFSCAR SOROCABA, p.4)

A dimensão socioambiental da educação com vistas à sustentabilidade. [...] Pedagogia de projetos e Educação para a Sustentabilidade (Disciplina: EA , Educação, Sociedade e Meio Ambiente UFSCAR SOROCABA)

Dos 5 projetos da região Centro Oeste, somente dois falavam apenas em sustentabilidade. Os outros três misturavam o discurso com os dois conceitos. Na região Norte o termo “desenvolvimento sustentável” é recorrente em muitos dos projetos incluídos neste tema, e as idéias de “sociedades sustentáveis” e “sustentabilidade” aparecem pouco (2). Assim temos:

Compreender os caminhos para o desenvolvimento sustentável: Pensando sobre o desenvolvimento do meio ambiente. (Disciplina: Educação Ambiental. PPP Pedagogia UFT Tocantinópolis)

[...] O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições ao desenvolvimento sustentável da sociedade amazônica. (Disciplina: Educação e Problemas Regionais PPP Pedagogia UFPA)

É interessante perceber que, mesmo em muitos dos projetos desta região que indicam uma visão mais crítica sobre as relações sociedade natureza, as orientações para o desenvolvimento sustentável são comuns.

Assim, o que percebemos é que, muitas vezes, os termos “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade” são usados como sinônimos, ou seja, não apontam para perspectivas diferentes, sendo difícil perceber qual a perspectiva, em relação a estas ideias, que de fato está presente nos PPPs.

Ainda, dentro das ideias sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, procuramos perceber aqueles projetos que, de alguma forma, “endereçoavam” (CARVALHO, 2004), quando falavam da temática ambiental, à educação para o DS ou para outros fins.

A discussão sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade caminha junto àquela relacionada a uma possível Educação para estes fins. Jickling (1992 *apud* SAUVÉ 1999) argumenta que "a educação deve permitir que os indivíduos pensem por si. A educação "para" o DS ou a educação "para" qualquer coisa é inconsistente nos seus critérios". Nesse sentido, a educação ambiental traduzida em uma educação para o desenvolvimento sustentável apresenta, segundo Gonzales-Gaudiano (2007), uma tendência de ascensão linear, em cumplicidade com e orientada para o desenvolvimento do sistema econômico atual. Tal conceituação permite incluir a idéia de que a educação ambiental, "evoluindo" ⁵ em direção a uma educação para o desenvolvimento sustentável, serviria como ferramenta perfeita do próprio sistema e poderia ser utilizada para sanar o mal que ele mesmo produz: a degradação ambiental e suas implicações.

Neste sentido, a existência de uma proposta da UNESCO (Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005/2014) para substituir a Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável, causa bastante controvérsia. Gonzáles-Gaudiano (2007) coloca que tal programa sugere, implicitamente, que o modelo de desenvolvimento elaborado pelos países desenvolvidos deve ser exemplo para os outros em desenvolvimento e que a educação que se propõe, vestida com uma suposta idéia de busca de uma transformação social, coloca como elemento principal a educação escolar normativa, reprodutora, subordinada e instrumental deixando de lado uma estratégia político pedagógica mais ampla e crítica. O programa que orienta a "Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável" proposto pela UNESCO foi amplamente contestado na ocasião de seu lançamento, na America Latina, resultando na publicação de um Manifesto pela Educação Ambiental assinado por mais de 800 pessoas representantes de 22 países. O manifesto deixa bem claro a insatisfação com os pontos centrais da proposta que, implicitamente, demonstram uma orientação desenvolvimentista/economicista, funcionalista e finalista no que diz respeito a uma educação que aparece explicitamente endereçada a um determinado objetivo que deve ser alcançado, em um dado período de tempo, além de desconsiderar, completamente, toda discussão de mais de 30 anos na America Latina a respeito do tema.

Para Lima (2009, p. 158) sobre esta proposta:

⁵ Sato e Guimarães (2005) colocam criticamente que tal idéia aparece evocando um pensamento evolucionista como se Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) fosse uma evolução natural de uma Educação Ambiental (EA) superada e ineficaz.

[...]dada a diversidade de sentidos atribuíveis a essa noção e à própria incompatibilidade entre algumas de suas premissas, educar para o DS converte-se numa expressão vazia e duvidosa. Nada nos garante que chegaremos a bom termo ao “comprarmos esse pacote”. Nesse sentido, é possível comparar a aceitação dessa proposta à situação de um passageiro que decide tomar um trem sem conhecer seu destino.

Lima articula seu discurso em confluência com o manifesto (SATO; GUIMARAES 2005) que, ao se posicionar contra essa mudança, argumenta que esta levaria a uma desconstrução de todo um movimento de cunho crítico e emancipatório, que vem construindo a EA no Brasil. Desta forma, Meira (2005) coloca que esta desconstrução do termo faz parte de um movimento de luta pelo aspecto simbólico do conceito de sustentabilidade e neste sentido, Sauv   (1999) traz um alerta para o desenvolvimento desta idéia, na formula  o de políticas públicas e de forma  o de profissionais.

Encontramos esta idéia de endereçamento da educa  o para o DS ou sustentabilidade em muitos dos projetos analisados. Considerando os 73 PPPs que, de alguma forma, fazem referência a esta questão, 26 deles indicam tal endereçamento, com destaque para os projetos da Região Norte (12 em 19).

Em rela  o às idéias de “preserva  o ambiental” incorporadas a este tema, encontramos em 12 projetos, passagens que apontam para estas perspectivas, como pode ser exemplificado pelos excertos que seguem:

Consciência ecológica: A consciência ecológica parte do princípio que o homem    um ser vivo e por isso precisa estar em harmonia consigo, com a natureza, e com todos os habitantes planetários. Assim, as a  o  es a serem projetadas para a preserva  o do verde, da água, da fauna e da flora influenciarão não apenas no humor, mas, especialmente, no contentamento do indivíduo com o mundo, e no nível de felicidade de todos. (PPP Pedagogia UFT PALMAS p. 5)

Formar pedagogas e pedagogos com sabedoria no cuidado da Terra e da natureza (PPP Pedagogia, UNIR ROLIM DE MOURA p.9)

Além disso, busca-se difundir a conscientiza  o em rela  o    preserva  o do meio em que se vive, procurando a racionaliza  o e a utiliza  o plena dos recursos materiais, naturais e humanos. Portanto, os alunos, técnicos administrativos e professores devem assumir a missão da universidade com compromisso social (PPP Pedagogia UFGD p.23)

Estas ideias, que se relacionam somente a no  o  es de preserva  o ambiental , vêm sendo bastante criticadas. Para Jacobi (2005), esta conceitua  o se vincula    mesma matriz que gerou as ideias de desenvolvimento sustentável, ou seja, uma matriz econômica e técnico-

–científica, que propõe a articulação do crescimento econômico com a preservação ambiental, o que, ao nosso ver, parece paradoxal.

Princípios Metodológicos relacionados à EA.

Este tema foi proposto devido à constatação da presença, nos projetos, de idéias relacionadas ao que chamamos aqui de “princípios metodológicos relacionados à EA”. O título desse tema nos remete àquelas metodologias utilizadas em trabalhos com EA, que vêm sendo bastante associadas a práticas pedagógicas pertinentes e importantes, utilizadas na área. Desta forma foram freqüentes, nos PPPs, as idéias que relacionavam práticas em EA, na escola, com elementos da contextualização, interdisciplinaridade ou transversalidade.

Tais elementos são citados como importantes nos trabalhos e nos currículos em diversas publicações da área. A agenda 21 global, documento que tem origem governamental (Conferencia Rio-92), traz em seu texto abordagens relacionadas à interdisciplinaridade e à contextualização respectivamente:

Os Governos devem procurar atualizar ou preparar estratégias destinadas a integrar meio ambiente e desenvolvimento como tema interdisciplinar ao ensino de todos os níveis [...]. **Deve-se empreender uma revisão exaustiva dos currículos para assegurar uma abordagem multidisciplinar, que abarque as questões de meio ambiente e desenvolvimento e seus aspectos e vínculos sócio-culturais e demográficos.** Deve-se respeitar devidamente as necessidades definidas pela comunidade e os diversos sistemas de conhecimentos, inclusive a ciência e a sensibilidade cultural e social (AGENDA 21 GLOBAL. CAPÍTULO 36 p. 2. *grifo nosso*)

Os países são incentivados a estabelecer organismos consultivos nacionais para a coordenação da educação ecológica ou mesas redondas representativas de diversos interesses, tais como o meio ambiente, o desenvolvimento, o ensino, a mulher e outros, e das organizações não-governamentais, com o fim de estimular parcerias, ajudar a mobilizar recursos e criar uma fonte de informação e de coordenação para a participação internacional. Esses órgãos devem ajudar a mobilizar os diversos grupos de população e comunidades e facilitar a avaliação por eles de suas próprias necessidades e a desenvolver as técnicas necessárias para elaborar e por em prática suas próprias iniciativas sobre meio ambiente e desenvolvimento (AGENDA 21 GLOBAL CAPÍTULO 36 p. 3)

Em outro importante documento, este construído pela sociedade civil e que serve de base para trabalhos relacionados à EA, temos:

A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar (TEASSRG).

Trabalha os princípios deste Tratado a partir as realidades locais estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação (TEASSRG)

Nos projetos, associamos os seguintes núcleos de sentidos à este tema: *Idéias relacionadas a “Contextualização”*(NS 4); *Educação Ambiental, Meio Ambiente / Educação Ambiental e interdisciplinaridade* (NS 6); *EA na escola* (NS 12); *Tema transversal “Meio ambiente”* (NS 13). Assim, 42 projetos apresentam idéias relacionadas a algum ou alguns destes núcleos.

A maior frequência de unidades de significados relacionadas a este tema se referia, nos projetos, à “contextualização”. Estas unidades trazem, principalmente, a importância da prática contextualizada em relação às questões ambientais. Muitos deles expressam, quando falam no trabalho de práticas pedagógicas em EA, a importância do conhecimento do contexto local, bem como da atuação educacional, tendo como referência este contexto. Os exemplos que seguem ilustram este tipo de abordagem:

Realizar pesquisas sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes contextos sócio-ambientais (PPP UNIR ARIQUEMES p. 4)

Levantamento das condições ambientais locais e o ensino por meio de solução de problemas. Fatores determinantes (históricos, geográficos, físicos, etc.) das condições ambientais levantadas. O ensino de Ciências e a Educação Ambiental (UFF Disciplina: Ciências Naturais Conteúdo e Método)

[...] Contextualizar e refletir sobre a Amazônia: Amazônia e seus contextos políticos, sociais e históricos [...]. (PPP UFAM Disciplina: Educação Ambiental).

A maioria dos projetos que se referiam à contextualização são oriundos da região norte do país. Dos 25 que apresentaram unidades de sentidos sobre esta idéia, 13 eram desta região. A contextualização vem tendo sua importância associada a práticas de EA por muitos autores. Para Santos (2007), o princípio da contextualização é básico na prática educativa que busque a construção da cidadania. Para esta formação há necessidade de reflexão crítica e interativa sobre as situações reais e existenciais para os educandos (SANTOS, 2007). Este autor coloca que um caminho para este tipo de abordagem é o da educação problematizadora, que se ancore no caráter reflexivo sobre as contradições básicas de situações existenciais, contradições essas que, geralmente, envolvem aspectos econômicos, políticos, culturais, éticos e ambientais. Desta forma, os estudantes têm maiores possibilidades de desenvolver atitudes e valores para tomadas responsáveis de decisões em situações reais.

Outro ponto importante da contextualização para trabalhos com EA é partir das questões locais para as considerações do plano global, e assim realizar um movimento de

reflexões de cunho local-global-local. Para Layrargues (2000), esta perspectiva de abordagem das questões ambientais pode significar uma proposta significativa, na medida em que estas questões podem gerar controvérsias que, para este autor, pode abrir caminhos em direção a práticas emancipatórias.

Os trabalhos que partem de realidades locais na abordagem da temática ambiental parecem ser bastante propícios à realização de práticas educativas que carregam intencionalidade nas suas reflexões e ações. A abordagem de tais realidades locais, que reforce uma intencionalidade crítica, segundo Guimarães (2005), deve buscar comunicação com outras iniciativas e movimentos sociais locais. Este autor acredita que, através desta práxis comunicativa é mais possível “repercutir ações/transformações para além de uma escala local, que possa de forma sistêmica cooperar como movimentos contra hegemônicos em diferentes escalas” (GUIMARAES, 2005 p. 12). Para ele:

Acredito que a intencionalidade comunicativa, ao sincronizar objetivos comuns contra hegemônicos, predispõe e potencializa conjunturas de transformações em uma perspectiva não linear de evolução e de causalidade. Além do que fortalece e amplia a potência sinérgica ao se perceber como sujeitos individuais e coletivos pertencentes a um movimento coletivo conjunto em uma escala maior (GUIMARÃES, 2005 p. 12).

A abordagem que busca contextualizar as reflexões, ações e práticas educativas em EA que se ancore no movimento local-global é considerada pela Rede Aces, já citada neste trabalho, como importante elemento a ser considerados nos currículos que busquem um processo de ambientalização. Junyent *et al.*, (2003) considera que a idéia de contextualização “foi entendida por todas as universidades como uma maneira de valorização do local (lugar), pensando espacialmente (entorno)” (p. 53), buscando maneiras de relacionar o local com o global. Para o grupo da UNESP de Rio Claro, que participou dos trabalhos da Rede, a abordagem local –global contextualizada envolve “A incorporação de problemáticas locais-globais no tratamento dos problemas referentes à relação sociedade-natureza” (Junyent et al., 2003, p. 48).

Outro princípio metodológico que identificamos é aquele relacionado à “interdisciplinaridade” e “transversalidade”. Estes conceitos, apesar de bastante vinculados a textos e documentos que abordam EA e sua inserção no ensino, não aparecem de forma muito freqüente nos PPPs. Assim, identificamos 11 (8 no Norte, 1 no Sudeste e 2 no Sul do país) que trazem alguma discussão sobre estes pontos. Os trechos indicam alguns exemplos:

Aplicação didática de EA em sala de aula; Elaboração e Aplicação de Projetos Interdisciplinares; Elaboração, desenvolvimento, monitoração e avaliação de projetos em educação ambiental. UNIR ARIQUEMES p. 9)

[...] Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. Educação ambiental nos espaços escolares e não-escolares [...] (UFT PALMAS Disciplina: Educação Ambiental)

Apesar de haver uma indicação clara na PNEA sobre a proposta da EA ser inserida de forma interdisciplinar ou transversal nos currículos escolares e, além desta proposta, uma outra, mais operacional elaborada pelos PCN e PCN em Ação, parece que estes conhecimentos ainda estão pouco vinculados e articulados à formação do professor da escola básica (anos iniciais). O que pudemos perceber foi uma confusão conceitual no entendimento destes termos como exemplificado no trecho

I - A dimensão interdisciplinar se organiza em torno de referenciais cognitivos que promovam a aglutinação de saberes, vivências, sentimentos e desejos de construir uma disciplinaridade apoiada em temas relevantes levantados na dinâmica educativa, capaz de proporcionar aos alunos a percepção para considerar a vida em sua perspectiva auto-eco-desorganizativa, considerando a planetariedade como compromisso maior com a vida; II - A dimensão transdisciplinar se propõe a transformar as relações interpessoais no contexto da sociedade vigente. Esses princípios representam os ideais e as utopias ontológicas necessária para garantir vida plena e farta em nossa biosfera (PPP Pedagogia UFT PALMAS, p. 9).

A “confusão conceitual” em torno destes termos, que sejam interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade, pode ser motivada pela existência de diferentes definições, segundo perspectivas de diversos autores (WEILL, 1993).

Para Oliveira (2005 p. 336), a ideia central do conceito de interdisciplinaridade “gira em torno da relação entre as disciplinas, cujos interesses próprios são preservados”. Para a transversalidade e transdisciplinaridade a autora entende que “buscam superar o conceito de disciplina, através da intercomunicação entre as disciplinas, tratando de um tema/objetivo/problema comum (transversal).” A partir destas considerações, a autora considera que uma maneira interessante de se tratar a temática ambiental seria através de projetos “capazes de promover a confluência de conhecimentos e saberes diversos para emergência de um olhar mais holístico das realidades consideradas e da construção coletiva e cooperativa de soluções para os problemas vividos”.

Oliveira (2005) coloca que o conceito de transdisciplinaridade propõe o envolvimento de todas as esferas através das quais os seres humanos buscam entender a realidade e que a

interdisciplinaridade, ou seja, o encontro de duas ou mais disciplinas induz à emergência da transdisciplinaridade.

A partir destas considerações, nos parece que o uso e as propostas que se baseiam nestas diferentes maneiras de se entender o mundo e de se construir conhecimentos parecem fazer crítica e apresentar alternativas à forma disciplinar convencional de construção e “aplicação” do conhecimento, bem como à organização curricular disciplinar. Podem se caracterizar como uma possibilidade de construção de respostas para solução da crise de fragmentação do ser humano nos seus múltiplos aspectos: racionais, afetivos, subjetivos e de conhecimento, fragmentação essa que gera incapacidade de compreensão e enfrentamento das múltiplas crises do mundo moderno (OLIVEIRA, 2005).

Em relação à transversalidade, citada nos PCNs em relação ao tratamento da temática ambiental no currículo escolar e em alguns dos projetos analisados, Oliveira (2007) indica algumas pistas de entendimento do conceito. Para ela:

A transversalidade da questão ambiental é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto conceituais (conceitos, fatos e princípios, como procedimentais (relacionados com os processos de produção e de resignificação dos conhecimentos), e também atitudinais (valores, normas e atitudes), formam campos com determinadas características em comum: não estão configurados como áreas ou disciplinas; podem ser abordados a partir de uma multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana; envolvem fundamentalmente procedimentos e atitudes, cuja assimilação deve ser observada a longo prazo (OLIVEIRA, 2007 p. 108)

Sendo assim, nos parece interessante que ideias sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade apareçam associadas à temática ambiental nos PPPs. Isso indica que, mesmo que incipiente, há possibilidades de discussão sobre alternativas de abordagens da questão na escola pelos professores que vêm sendo formados nos cursos de pedagogia.

Para Oliveira (2007), a iniciativa de propor o trabalho da dimensão ambiental através destas propostas alternativas se caracteriza como um grande passo para a EA. Porém, acreditamos ser necessário uma abordagem, nos cursos de formação, que discuta a fundo a viabilidade destas propostas no currículo da escola básica. Sentimos que é necessário, também, iniciar este exercício da transversalidade e interdisciplinaridade, através de transformações da própria organização dos currículos de formação de professores, que ainda, nos parece, acontecer de forma bastante disciplinar e fragmentada.

5 Políticas Públicas e Projetos Político – Pedagógicos: aproximações e distanciamentos

Neste capítulo procuramos explorar algumas aproximações e distanciamentos possíveis entre os sentidos construídos sobre a temática ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de pedagogia que foram analisados e aqueles construídos a partir das análises de algumas políticas e propostas educacionais que, de alguma forma, acreditávamos influenciar na construção de sentidos sobre a temática ambiental nestes projetos.

Para iniciar, parece-nos importante recapitularmos, brevemente, os documentos analisados e os temas construídos a partir da análise dos mesmos. Sendo assim, em relação a políticas públicas, nos debruçamos sobre cinco documentos, que consideramos importantes nas relações entre a temática ambiental e as propostas de formação de professores. Desta forma, os documentos analisados foram: Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/1999 e Decreto n. 4281 / 2002 que regulamenta esta lei; Programa Nacional de Educação Ambiental / 2005; Proposta de Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental / ainda em construção; Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, Modalidade Licenciatura/ Resolução CNE /CP N.1 /02 e Parecer CNE/CP n.9 /01; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia / Parecer n. 5 de 2005 e Resolução CNE/CP n.1 e 2006.

A partir destes cinco documentos chegamos a cinco temas que acreditamos estarem perpassando pelos textos analisados. Os temas construídos a partir das unidades de significados e núcleos de sentidos foram: *1 – Sustentabilidade; 2 – EA e Valores; 3 – Visão integral de meio ambiente e sociedade, 4 – EA e construção da cidadania e 5 – EA e ensino superior* . Lembramos aqui que o tema 3 e 4 apareceram de forma bastante marcada apenas nos três documentos que se voltam, especificamente, para a temática ambiental, na sua relação com a educação.

Em relação aos PPPs dos cursos de pedagogia, após intensas análises, chegamos através da construção dos núcleos de sentidos, já discutidos, a quatro temas que acreditamos estarem perpassando por todos os projetos de forma mais ou menos presente. Desta forma, os temas construídos foram: *1 - Dimensões da EA; 2 - Relações Sociedade e Natureza; 3 – Sustentabilidade; 4 - Princípios Metodológicos Relacionados à EA.*

Entendendo que as políticas públicas educacionais e curriculares podem influenciar a construção dos projetos pedagógicos de diferentes níveis de formação, tentamos estabelecer relações entre os temas construídos a partir das políticas e propostas oficiais e os temas construídos a partir dos PPPs dos cursos de pedagogia.

Na busca destas aproximações nos apoiamos, inicialmente, nas palavras de Severino (2008). Este autor defende que a educação só pode se realizar através de mediações práticas, que se desenvolvem a partir de um projeto educacional que se vincula, necessariamente, a um projeto histórico e social, sendo as instituições escolares os lugares de excelência em que este projeto pode se realizar. Para este autor:

a instituição escolar deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projetos que têm a ver com o ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação[...] Se, de um lado, a sociedade precisa da ação dos educadores para a concretização de seus fins, de outro, os educadores precisam do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador dos educandos (SEVERINO, 2008, p.1).

A partir da leitura de Severino (2008), entendemos que a construção de um projeto político - pedagógico responde a contextos mais amplos e, provavelmente, acaba por ser influenciada por políticas e propostas que representem, salvo melhor juízo, os interesses da sociedade. Entendemos que a construção de um projeto como esse possibilite, também, dar voz a grupos diretamente envolvidos no contexto determinado em que o mesmo deve ser aplicado. Sabendo dos inúmeros contextos de disputas de interesses, como já discutido no capítulo 2, que permeiam a construção de políticas e propostas educacionais, entendemos que a elaboração do projeto político - pedagógico de uma instituição ou de um curso específico deva, prioritariamente, ser um processo coletivo e democrático, no qual os diferentes atores envolvidos possam participar.

Para Veiga (2003), é preciso construir um projeto político - pedagógico para a educação básica e superior, que tenha qualidade e esteja comprometido com as necessidades sociais e culturais da população, e esta elaboração deve ser objetivo de toda a sociedade brasileira, incluindo esferas governamentais e civis. Esta autora menciona os sentidos regulatório ou emancipatório, que podem se fazer presentes na construção de um projeto político-pedagógico. Na perspectiva regulatória, os agentes de regulação, que podem ser, por exemplo, secretários, coordenadores ou professores, lançam as idéias e trabalham para sua aceitação e implementação. Para esta autora, na perspectiva regulatória deixa-se de lado o processo de

produção coletivo e assume-se o projeto político - pedagógico como um conjunto de atividades, que visem, por exemplo, melhorar resultados parciais de ensino e de aprendizagem. Esta condução acaba por gerar um documento fechado, que não contou em sua construção com a participação mais efetiva da comunidade escolar. De maneira geral, projetos concebidos nesta perspectiva, geralmente, levam em conta propostas nacionais que devem ser incorporadas pelas instituições educativas, a fim também de se moldar a sistemas de credenciamento e financiamento, que se caracterizam, muitas vezes, como instrumentos de controle, como é o caso dos indicadores de desempenho que se tornam referenciais de avaliação e diagnóstico das instituições. Para Veiga (2003, p. 47), “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

Outra perspectiva, apontada pela autora na construção dos projetos político - pedagógicos, é a perspectiva emancipatória (VEIGA, 2003). Esta se caracteriza por um processo de elaboração do projeto, que parte de uma vivência democrática em que todos os seguimentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam e têm compromisso com seu acompanhamento e com as escolhas de caminhos possíveis a seguir para a instituição.

Tal perspectiva permite, para a autora, potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns, possibilitando engajamento coletivo e integração de ações dispersas, buscas conjuntas de soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico - administrativo e ainda estimula o sentimento de pertencimento àquela realidade. Desta forma, para a autora, pode ser possível romper com aspectos de engessamento presentes nas organizações convencionais das instituições educacionais.

Severino (2008) aponta, neste sentido, que

Mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo se construir então como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador (SEVERINO, 2008, p. 5)

Para Severino (2008), um projeto educacional pode ser representado por um campo de força, no qual o núcleo é a intencionalidade. A intencionalidade dá o sentido que articula todas as ações e práticas desenvolvidas pelos sujeitos que se encontram nesse campo. A

intencionalidade é que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos (educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade imediata etc). É nesta intencionalidade que um projeto encontra raízes e referências básicas que irão nortear as propostas pedagógicas da instituição.

Desta forma, entendemos que um projeto pedagógico carrega traços fortes da conjuntura política e do contexto socioeconômico no qual ele se desenvolve, mas também se caracteriza com um espaço que pode estar aberto às diversas vozes da sociedade. Estas vozes podem, através da intencionalidade, ressignificar conceitos, para que estes conceitos possam dialogar, mais concretamente, com as práticas cotidianas orientadas pelo projeto educacional.

Encontramos, em poucos dos projetos analisados, a informação explícita de construção da proposta por meio de um processo participativo e democrático, o que não exclui que tal fato possa ter acontecido. No entanto, o que percebemos, fortemente, foi a indicação, na quase totalidade dos projetos, de uma conformidade de construção a partir da demanda gerada pela reformulação nas Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, em 2006.

Excluindo as DCN para os cursos de Pedagogia, que aparentemente foram consideradas pelos elaboradores dos textos dos projetos de pedagogia, consideramos que, em relação aos outros documentos e propostas oficiais analisados, não foi possível identificar nos textos dos projetos pedagógicos, evidências de que estes tenham sido considerados. Sabemos que tal fato não exclui a possibilidade de influências indiretas. Ao analisar as políticas e propostas oficiais, parece-nos possível evidenciar articulações entre estas propostas que podem ser entendidas como possíveis influências no processo de construção dos PPPs.

Sendo assim, como já colocado em capítulo anterior, consideramos que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) representa um marco de influências quanto à inserção da EA no nível formal. Embora outros documentos anteriores já tivessem, claramente, apresentado esta proposição (PNMA, constituição de 88, LDB/96 e PCN), é na PNEA que são aprofundados alguns conceitos relativos à temática ambiental e são propostas maneiras de inseri-la nos diferentes níveis de ensino. Percebemos que, a partir deste marco, alguns documentos foram reformulados e construídos, com o sentido de apontar alguns caminhos operacionais para que a EA fosse realmente inserida no ensino formal, já que a proposta de inserção apresentada pela PNEA, a da interdisciplinaridade, não se fez totalmente compreendida em termos práticos para o currículo da educação formal. Lipal *et al.*, (2007) coloca em pauta esta questão:

Mas como operacionalizar a educação ambiental incorporando-a ao projeto político-pedagógico e adequando-a à realidade local da comunidade escolar? É um dilema que infelizmente a PNEA não resolve, mas a partir de seus princípios e

objetivos é possível extrair algumas diretrizes comuns, como a visão da complexidade da questão ambiental, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente. (LIPAL et al., 2007 p. 30).

Neste texto o autor aponta algumas possibilidades para o ensino superior. Para ele:

Na educação superior, seria vantajosa a criação de disciplina ou atividade que trate da educação ambiental, de legislação e gestão ambiental, incluindo o enfoque da sustentabilidade na formação dos profissionais que atuam nas diferentes áreas. Além disso, no ensino médio, no ensino técnico e na educação superior, é preciso incentivar projetos de pesquisa voltados à construção de metodologias para a abordagem da temática socioambiental; [...] Na formação de professores é preciso reforçar o conteúdo pedagógico e principalmente político da educação ambiental incluindo conhecimentos específicos sobre a prática pedagógica, noções sobre a legislação e gestão ambiental. Para tanto, se mostra interessante a inclusão de disciplina curricular obrigatória com os referidos conteúdos na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas (LIPAL et al., 2007 p. 31).

Como já colocado neste trabalho, a discussão sobre a viabilidade da inserção interdisciplinar proposta pela PNEA e, principalmente, sobre a possibilidade de a EA, em determinados casos, se configurar como uma disciplina, vem sendo levantada por diversos autores. Para Oliveira (2007), estas discussões manifestam o desejo de afirmação de um espaço curricular específico, para que as questões inerentes à educação ambiental sejam tratadas e nas quais os professores consigam articular tais questões. Para esta autora, a dificuldade da prática interdisciplinar na escola formal pode ser reflexo da insegurança dos professores, gerada pela formação inicial específica que, geralmente, não contempla os múltiplos aspectos da temática ambiental. Para Oliveira (2007), esta formação é responsabilidade “tanto dos centros onde se dá a formação profissional (dependente de sua política institucional e das iniciativas de seu corpo docente), como das instâncias de governo responsáveis pela elaboração de políticas públicas para a formação de professores” (p.106). Oliveira (2007), ao reafirmar a importância da abordagem interdisciplinar da EA no currículo, insiste que não se pode deixar de considerar as barreiras impostas tanto pela formação inicial quanto pela estrutura disciplinar dos currículos e ainda as condições de trabalho e estudo (formação continuada) desse professor.

Não foi surpresa encontrarmos, nos PPPs analisados, uma grande quantidade de disciplinas curriculares que tratam da questão ambiental. Como colocado, anteriormente, é necessário transpor algumas barreiras estruturais para que se possa fazer uma abordagem transversal e interdisciplinar nos currículos. Percebemos que não há uma abordagem nesse sentido nos projetos dos cursos de pedagogia, visto que a maior inserção, como já

demonstrado, enquanto forma operacional de abordagem, se processa através de disciplinas específicas e em uma menor quantidade por disciplinas não específicas. Mesmo nas disciplinas, a abordagem e discussão da interdisciplinaridade para o trabalho na escola básica, como percebemos, ainda é pequena.

Quando olhamos para os outros documentos relacionados nesta pesquisa, percebemos que existe uma preocupação, no PRONEA e DCNEA, em considerar, mesmo defendendo a interdisciplinaridade e o trabalho a partir de projetos integradores, que a temática ambiental nos cursos superiores pode ser abordada por meio de disciplinas específicas. Tais documentos parecem mais sensíveis em relação às dificuldades ainda encontradas para o tratamento das questões ambientais de forma interdisciplinar e transversal nos currículos. No entanto, sentimos falta de uma discussão mais aprofundada sobre a estrutura escolar e acadêmica e as possíveis alternativas para o tratamento das questões ambientais ou ainda de caminhos possíveis para transpor as barreiras da estrutura disciplinar em que se processa o currículo.

Quando comparamos os documentos que sistematizam políticas do Estado para a formação de professores é possível perceber nas DCN Pedagogia, bem mais marcado que nas DCNFP, referências explícitas à abordagem da temática ambiental. Este documento parece indicar o trabalho a partir de temas emergentes na sociedade, como é o caso, dentre outros, da questão ambiental. O termo “ambiental-ecológico”, como já mencionado aqui, é recorrente no texto destas diretrizes.

O termo “ambiental – ecológico” aparece na grande maioria dos PPPs analisados e em muitos deles encontramos, de forma bastante parecida ao texto das diretrizes de Pedagogia, frases como: “respeito às diferenças ambiental-ecológico”; “conhecimentos ambiental-ecológicos”; e “pesquisas sobre a diversidade ambiental-ecológica”.

Como já mencionamos encontramos, através da leitura de alguns autores (LIBÂNEO, 2007; SAVIANI 2008; NOVICK 2010), críticas a este termo, que indica uma certa imprecisão conceitual (SAVIANI, 2008). Para Novick (2010):

não fica claro neste documento o que vem a ser “ambiental-ecológico” (NOVICK 2010 p. 25).

Gamboa (2009, p 4), fazendo uma leitura de Saviani (2007) sobre as diretrizes de Pedagogia, “pondera que os textos do parecer e da resolução estão impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vem prevalecendo na cultura contemporânea”. Este

entendimento pode se estender aos PPPs dos cursos, que acabam carregando as mesmas expressões das diretrizes. Para Saviani, as DCN para os cursos de Pedagogia,

[...] são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais [...] (SAVIANI, 2007, p. 127).

No contexto dos PPPs analisados nos parece que o termo “ambiental-ecológico” assume uma conotação que enfatiza a dimensão de ambiente natural. Não encontramos, nos PPPs, um esforço maior para explicitação do que se entende pelo termo “ambiental-ecológico”, mas, implicitamente, parece que este termo assume uma conotação voltada para o ambiente natural. As DCNEA também apontam para essa concepção nas DCN Pedagogia:

Atualmente, algumas Diretrizes Curriculares emanadas do CNE fazem alguma referência à temática ambiental referida apenas com o sentido científico, biológico e/ou ecológico. É assim que a temática aparece mencionada com palavras como “paisagem” “conhecimento ambiental-ecológico”, “meio ambiente” e “fenômenos naturais” (DCNEA, p.7).

O fato de esse termo muitas vezes estar associado, como nas diretrizes, a outras dimensões da existência, como “dimensões étnico-raciais” ou “diversidade de gêneros” dentre outros, pode indicar que diferentes dimensões da existência humana, incluindo aqui o ambiente ecológico (“natural”), estão sendo consideradas de maneira associada, o que pode ser uma tentativa de abordagem mais integral na formação destes professores.

Apesar das poucas indicações sobre uma possível influência direta dos documentos analisados em relação aos Projetos dos cursos, excluindo aqui as DCN Pedagogia que parecem ter uma associação direta com a construção destes PPPs, percebemos através dos temas construídos, tanto para as políticas e propostas oficiais como para os PPPs dos cursos de pedagogia, algumas aproximações. Para uma melhor visualização, sistematizamos no Quadro 2 que segue, uma demonstração de possíveis aproximações entre os temas.

Quadro 2: Temas construídos a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia e a partir das políticas e propostas sobre formação de professor e Educação Ambiental.

Nº	Temas / Núcleos de Sentidos: Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia	Temas / Núcleos de sentidos: Políticas e Propostas oficiais de inserção da temática ambiental na formação de professores
1	Tema: Dimensões da EA Núcleos de Sentidos: EA, Meio Ambiente e a questão dos conhecimentos; Questões valorativas Meio Ambiente e	Tema: EA e valores Núcleos de sentido: Estabelecimento de uma cultura de

	<i>EA; EA e a dimensão política</i>	<i>respeito e valorização da vida; respeito à diversidade ambiental.</i> Tema: EA e construção da cidadania <i>Núcleos de Sentidos: Prática Pedagógica Política em EA; Importância na construção coletiva de políticas públicas; Exercício da cidadania na busca pela qualidade de vida.</i>
2	Tema: Relações Sociedade e Natureza <i>Núcleos de sentidos: Transformação da natureza; Problemas ambientais causados pelo homem, Relações do homem com a sociedade e com a natureza</i>	Tema: Visão integral de sociedade e meio ambiente <i>Núcleos de sentidos: Visão integral de meio ambiente; EA que envolva múltiplas dimensões da existência humana; A cultura determina o tipo de relação sociedade e natureza; Associação da degradação ambiental com problemas socioambientais e o modo de produção capitalista; Diálogo de saberes</i>
3	Tema: Sustentabilidade <i>Núcleos de sentidos: Aproximações de idéias de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; Idéias de preservação ambiental e Educação para preservação ambiental</i>	Tema: Sustentabilidade <i>Núcleos de sentidos: Ações educacionais para construção de sociedades sustentáveis; Educação para o desenvolvimento sustentável; fundamentos para sustentabilidade; preservação ambiental</i>
4	Tema: Princípios Metodológicos Relacionados à EA <i>Núcleos de Sentidos: Contextualização, meio ambiente, EA e interdisciplinaridade, EA na escola, Tema transversal</i>	Tema: EA e Ensino Superior <i>Núcleos Sentidos: EA no ensino superior de forma transversal e / ou interdisciplinar; Relações entre universidade e EA.</i>

É interessante constatar, a partir do quadro 2, que os temas que emergiram nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia se aproximaram bastante daqueles que foram construídos a partir dos textos das propostas e documentos oficiais se e vice – versa.

Se olharmos para os primeiros temas indicados no quadro (Quadro 2 nº1), percebemos que os temas, construídos através dos textos das políticas e propostas analisadas que se referem a *EA e valores* e *EA e construção da cidadania*, parecem se aproximar bastante de duas das dimensões relacionadas ao tema *Dimensões da EA* (*Questões valorativas, meio ambiente e EA; EA e a dimensão política*), construídas a partir dos textos dos projetos. Em relação à dimensão valorativa, temos alguns exemplos retirados das Diretrizes de Pedagogia e dos PPPs. Estes exemplos indicam uma grande proximidade e parecem se apoiar no texto das diretrizes:

[...] demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (DCN Pedagogia 2006)

Demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPP Pedagogia UFT Tocantinópolis, p. 15).

Em relação à cultura de respeito à natureza também encontramos:

Valorização do cuidado com a natureza (PPP PedagogiaUFAM, p 23.)

Outro ponto de aproximação se refere à dimensão ética na relação com a natureza. Foi possível, como já falado, encontrar estas aproximações entre os textos das políticas e os PPPs.:

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção **à instauração de uma ética ecológica** [...] (ProNEA grifo nosso)

A aprendizagem por problemas na procura da compreensão científica das relações natureza-sociedade. A questão ética, a criação de valores, atitudes e posturas destas relações (Disciplina: Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais UFT Tocantinópolis)

E ainda:

[...] Ética no Consumo. Direitos da Natureza e crise socioambiental.[...] (Disciplina: Consumo Ético: Humanização dialógica na sociedade contemporânea UFSCAR São Carlos)

Em relação à dimensão política, temos nos projetos:

Assim, reafirma-se que o sentido das ações humanas, individuais e coletivas, remete-se à luta pela emancipação social. Não de uma liberdade negativa, contraposta à natureza e em relação aos outros indivíduos. Mas uma liberdade positiva, pautada na afirmação da vida e da dignidade de todos. (PPP Pedagogia UFT MIRACEMA, p. 23)

Também não podemos mais creditar a emancipação humana como uma afirmação do sujeito homem em oposição à natureza (polarização sujeito-objeto), que afirma a autonomia deste em relação àquela. (PPP Pedagogia UFT Miracema, p. 7)

Percebemos que, nos projetos, principalmente aqueles da região Amazônica, o sentido da dimensão política apresentada se orientava para exposições sobre a dinâmica da emancipação social em relação ao sistema econômico e, também, da relação deste sistema com a exploração ambiental e social, explicitando, em algumas passagens do texto, críticas à organização econômica vigente:

Classe dominante atuando como determinante na relação homem natureza e na transformação desta [...] Homem transformando a natureza pela mediação do trabalho em função do capital (PPP PedagogiaUNIR Rolim de Moura, p.5-7)

[...]Precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. (PPP PedagogiaUFT PALMAS ,p. 5)

Nos textos das políticas públicas parece que este sentido se faz de forma um pouco diferente. É comum a afirmação do fortalecimento da cidadania através das organizações sociais, para participação na construção de políticas públicas e na busca pela qualidade ambiental, associada à qualidade de vida, mais no sentido de apresentar propostas do que de realizar críticas.

É preciso ainda garantir o efetivo controle e a participação social na formulação e execução de políticas públicas, de forma que a dimensão ambiental seja sempre considerada. (ProNEA).

o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (PNEA art. 5º; DCNEA cap III).

Em relação à dimensão do conhecimento, relacionada ao tema *Dimensões da EA* (nos PPPs), encontramos poucas aproximações com os textos das políticas e propostas analisadas. O que foi possível relacionar a esta dimensão foi o núcleo de sentido *Diálogo de saberes*, construído a partir das políticas e propostas oficiais e vinculado ao tema *Visão integral de ambiente e sociedade*. Nos textos das políticas, o termo aparece no sentido de entendimento do ambiente e sociedade a partir dos saberes diferenciados, que emergem das múltiplas esferas da sociedade, o que não se distancia da proposta de entendimento do mundo a partir de múltiplos conhecimentos e saberes indicada em alguns projetos. Nos projetos, tal indicação não se constitui enquanto núcleo de sentido, devido à sua baixa recorrência, mas se fez presente enquanto unidade de significado, associada à dimensão dos conhecimentos (em conjunto com conhecimentos científicos).

Em relação aos segundos temas apresentados no quadro 2 (temas nº2), pudemos estabelecer algumas aproximações. O que ficou mais evidente, a partir do olhar sobre os núcleos de sentidos construídos, foi a aproximação entre aqueles que tratavam das relações entre homem, sociedade e natureza, com ênfase nas transformações que podem ser geradas a partir dessa relação. Os trechos que seguem indicam estas aproximações e, mais uma vez, parece que alguns PPPs trazem uma visão mais crítica, considerando os aspectos econômicos como determinantes destas relações:

Assim, a transformação da natureza além da própria ação dos fenômenos naturais sofre interferência da ação do homem no sentido de preservá-la ou destruí-la conforme as ações transformadoras ou conservadora da sociedade vigente, em que prevalece o interesse da classe dominante em função da concentração do capital. (PPP Pedagogia UNIR Rolim de Moura, p. 8)

A atual sociedade capitalista está alterando a forma de organizar, distribuir e consumir a riqueza material resultante das inovações tecnológicas. Tal configuração de sociedade tem no conhecimento científico um poderoso instrumento de transformação das relações que os homens estabelecem entre si e com a Natureza (PPP Pedagogia, UFSCAR, p 5.)

No Brasil, a ameaça à biodiversidade está presente em todos os biomas, em decorrência, principalmente, do desenvolvimento desordenado de atividades produtivas. A degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação dos recursos hídricos são alguns dos efeitos nocivos observados. (DCNEA Cap. III p. 1).

Os textos das políticas e propostas oficiais trazem a importância de se considerar as relações entre homem e ambiente no entendimento das questões ambientais, sem estabelecer crítica ao modelo capitalista de sociedade:

São objetivos fundamentais da educação ambiental: **I** - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (PNEA art 5º)

Estímulo à visão complexa da questão ambiental, a partir das interações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade, situando a questão ambiental no tempo e no espaço, considerando as influências políticas na relação humana com o ambiente, bem como o estudo da diversidade biológica e seus processos ecológicos vitais (DCNEA Cap III p. 1)

Os temas construídos, tanto a partir dos PPPs como dos textos das políticas e propostas que mencionam questões referentes ao desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade (Quadro 2 n.3), foram os que nos pareceram mais se aproximar, considerando as perspectivas apontadas pelos documentos para esta questão.

A perspectiva do Desenvolvimento Sustentável (DS) se fez, como já dito, bastante presente nos projetos:

Capacidade para estabelecer a mediação da produção de referenciais ambientais e habilidades para usá-los como instrumentos para o desenvolvimento de uma prática social centrada na noção de desenvolvimento sustentável (PPP Pedagogia UFSCAR, SOROCABA p.4)

Compreender os caminhos para o desenvolvimento sustentável: Pensando sobre o desenvolvimento do meio ambiente. (Disciplina: Educação Ambiental. PPP Pedagogia UFT Tocantinópolis)

[...] O papel da educação frente aos problemas regionais e suas contribuições ao desenvolvimento sustentável da sociedade amazônica. (Disciplina: Educação e Problemas Regionais. PPP Pedagogia UFPA)

Sentimos, nos projetos, como já dito, uma maior referência ao termo “Desenvolvimento Sustentável”. Como também já mencionado, nos pareceu que os discursos sobre DS e Sustentabilidade ou Sociedades Sustentáveis se misturavam, sem indicações de um aprofundamento em relação às origens e significados sociais destes conceitos. Esta perspectiva pode significar um distanciamento em relação às políticas e propostas para EA do país, uma vez que as noções de “construção de sociedades sustentáveis” ou “sustentabilidade” vêm sendo, na última década, reforçadas nestes documentos, em detrimento do conceito de “Desenvolvimento sustentável”. Os trechos que seguem explicitam tal entendimento:

[...] educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável (ProNEA 2005 p. 18)

Estímulo a construção de uma sociedade equilibrada, fundada em princípios de igualdade solidariedade, democracia, justiça, sustentabilidade, responsabilidade [...] integração entre ciência e tecnologia [...] como fundamentos para o futuro da humanidade (PNEA art:4.)

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PNEA art 1º).

[...] estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (DCN Pedagogia)

Em relação à ideia de preservação ambiental, encontramos também algumas aproximações entre os PPPs e os textos de propostas e políticas:

Assim, as ações a serem projetadas para a preservação do verde, da água, da fauna e da flora influenciarão não apenas no humor, mas, especialmente, no contentamento do indivíduo com o mundo, e no nível de felicidade de todos. (PPP Pedagogia UFT PALMAS, p. 5)

Além disso, busca-se difundir a conscientização em relação à preservação do meio em que se vive, procurando a racionalização e a utilização plena dos recursos materiais, naturais e humanos. (PPP Pedagogia UFGD p. 23)

A educação inicial deve contemplar a educação e cidadãos dando atenção especial a educação para preservação do meio ambiente articulando-a a questões de qualidade de vida e saúde (DCN Pedagogia, 2006)

o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (PNEA art 5º)

Percebemos algumas aproximações em relação a metodologias de inserção da EA no ensino formal através dos temas *Princípios metodológicos relacionados a EA* construídos a partir dos PPPs e *EA e Ensino Superior* construído a partir das propostas e políticas. O que foi perceptível para nós foram as aproximações em relação à proposta de uma abordagem interdisciplinar para a EA, como podemos observar nos trechos que seguem:

Inclusão obrigatória de atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental e sobre legislação e gestão ambientais (DCNEA)

Aplicação didática de EA em sala de aula; Elaboração e Aplicação de Projetos Interdisciplinares; Elaboração, desenvolvimento, monitoração e avaliação de projetos em educação ambiental (PPP Pedagogia UNIR ARIQUEMES p. 9).

[...] Interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. Educação ambiental nos espaços escolares e não-escolares [...] (PPP Pedagogia UFT PALMAS Disciplina: Educação Ambiental)

Porém, tais considerações aparecem de maneira bem mais marcada nos textos das políticas e propostas oficiais do que nos PPPs. Levantamos a hipótese de que esse fato se explica pela ausência de indicações precisas de caminhos para a concretização desta interdisciplinaridade; além da proposição de desenvolvimento de “projetos”, talvez esta questão não se articule de maneira mais presente nos PPPs.

Diante dessa tentativa de entender possíveis ligações entre as propostas oficiais para a temática ambiental, na sua relação com a formação inicial de professores e a construção de projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia, percebemos que, de alguma maneira, estas propostas oficiais vêm influenciando os textos dos projetos. Foi possível perceber estas influências à medida em que os temas que emergiam, através da análise dos dois blocos de documentos analisados - políticas e propostas / projetos pedagógicos, se faziam bastante

próximos, com idéias que, entendendo possíveis diferenças de abordagem, caminhavam em uma mesma direção.

No entanto, o fato de identificarmos temas próximos, através da análise dos documentos, não necessariamente indica uma influência direta entre políticas e projetos, ou seja, não necessariamente a maneira como vem sendo tratada a temática ambiental pelas políticas é a maneira como vem sendo tratada nos projetos. Isto fica mais claro quando vemos, por exemplo, que as propostas relacionadas com interdisciplinaridade, com o conceito de “sociedades sustentáveis” ou com “cidadania” relacionada a EA são reforçadas nas políticas e propostas oficiais, mas mencionadas nos PPPs em passagem aligeiradas ou com conotações diferentes daquelas propostas nos textos das políticas públicas.

Esta reflexão pode indicar que o fato dos PPPs apresentarem um número significativo de unidades de significados relativos à temática ambiental em seus textos é resultado de um processo que vem se desenvolvendo na sociedade e que incorpora discussões sobre as questões ambientais. Esta hipótese nos parece ser reforçada, quando percebemos que nos projetos onde as questões ambientais são muito recorrentes, por exemplo, aqueles da região Amazônica, a temática se faz mais presente, não necessariamente nos moldes das propostas e políticas oficiais, mas de maneira ressignificada, a depender das influências, mais fortes ou não, dos elementos e contextos locais. Segundo Lopes (2004, p. 112), esta ressignificação pode se aproximar, considerando os diferentes níveis propostos por Ball (1992), de elaboração e reelaboração de políticas públicas educacionais, do “contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas”. Para a autora, porém, este processo de recontextualização não implica que “qualquer sentido possa ser atribuído” aos textos das políticas. Para ela “um texto pode ser mais ou menos aberto às múltiplas possibilidades de reinterpretação” e esta reinterpretação depende das condições históricas dos contextos de leitura. Para ela, “Nem sempre existem condições históricas para que se construa uma autonomia em relação aos textos do poder central e, como decorrência, para que seja possível realizar leituras em perspectivas diversas daquelas que os textos procuram direcionar.” (p. 113). Tal pensamento nos ajuda a entender a proximidade entre os temas levantados para as políticas e para os projetos pedagógicos que, de uma maneira geral, caminharam em uma mesma direção e, a depender dos contextos sociais onde estes projetos são construídos, as idéias são ressignificadas e reinterpretadas, porém não se distanciam muito das indicações das esferas do Estado.

6 Considerações Finais

Em um cenário de crise ambiental no mundo ocidental contemporâneo, a Educação Ambiental (EA) surge como uma possibilidade importante de enfrentamento dos problemas gerados por esta crise, bem como de construção de novas formas de entendimento e atuação na construção de novos paradigmas frente à questão ambiental.

A EA vem sendo incorporada nos currículos de diferentes níveis de ensino em diversas instituições escolares, o que nos parece um movimento de resposta da sociedade aos problemas ambientais que cada vez mais se fazem presentes. A Universidade é tida, por muitos autores, como um importante espaço de produção de conhecimentos e, conseqüentemente, se constitui como um dos maiores veículos de propostas de soluções para diversas questões da sociedade, dentre elas, a crise ambiental.

Responsável pela formação de profissionais que irão atuar e interferir em diferentes contextos, dentre estes o contexto escolar, a universidade pode ser caracterizada como um importante espaço estratégico no processo de ambientalização da sociedade.

Considerando que os cursos de Pedagogia formam professores que irão atuar na educação infantil e no 1º ciclo da educação fundamental, procuramos, nesta pesquisa, nos aproximarmos do currículo destes cursos, buscando analisar possíveis processos de ambientalização curricular.. Para tal, nos debruçamos sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) destes cursos, em particular daqueles oferecidos por Universidades Federais Brasileiras. É importante ,considerar aqui que entendemos estes projetos como uma das, dentre outras, importantes esferas do currículo. Para uma compreensão mais integral da questão, procuramos também nos aproximarmos das políticas públicas e propostas oficiais que, direta ou indiretamente, influenciam os currículos destes cursos, e podem, em alguns momentos, indicar elementos de incorporação da temática ambiental nos mesmos.

Para nos aproximarmos destes documentos nos apoiamos no referencial metodológico utilizado por Aguiar e Ozzela (2006), Gomes e Nascimento (2006) e Carvalho (2010) sobre produção de sentidos, à luz do conceito de “sentidos” proposto por Bakhtin (1988) e Freitas (2002). Sendo assim, procuramos identificar os sentidos sobre a temática ambiental que estes documentos expressam. Para tal, partimos da identificação e interpretação das unidades de significados referentes à temática ambiental presentes nos PPPs dos referidos cursos e em propostas e políticas públicas relacionadas à educação ambiental e à formação inicial de professores.

Assim, de posse dos dados, buscamos responder às questões de pesquisa e aos objetivos propostos. Esta busca caminhou no sentido de identificar, nas propostas e políticas públicas que acreditamos relacionar, de alguma maneira, a formação de professores e a temática ambiental, e nos projetos políticos pedagógicos de cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras, algumas tendências relativas ao tratamento das questões ambientais. Buscamos também perceber aproximações e distanciamentos entre estas duas esferas.

Sendo assim, na busca de responder ao primeiro objetivo proposto, iniciamos o processo de identificação e coleta dos documentos oficiais, que traziam alguma relação com propostas curriculares para os cursos de pedagogia e que, direta ou indiretamente, poderiam ter influenciado na construção dos PPPs destes cursos. Desta forma, foram identificados e coletados cinco documentos para análise: Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/1999 e Decreto n. 4281 / 2002 que regulamenta esta lei; Programa Nacional de Educação Ambiental / 2005; Proposta de Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental (2001) / ainda em construção; Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, Modalidade Licenciatura / Resolução CNE/CP n.1 2002 e Parecer n. 0/01 de 17.01.2002 publicado no Diário Oficial da União; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia /Resolução CNE/CP n.1 2006 e Parecer n. 5/2005.

Todos os documentos trazem algumas considerações sobre a temática ambiental, com a ressalva aqui para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, Modalidade Licenciatura, que apresenta algumas considerações relacionadas à temática ambiental somente no parecer ministerial publicado no diário oficial da união (Parecer n. 9/01), sem nenhuma referência no Projeto de Resolução, que institui estas diretrizes. Com a análise conseguimos levantar alguns temas que perpassam pelos documentos e que, de forma direta ou indireta, podem estar influenciando a construção dos Projetos Pedagógicos de cursos de formação superior. Os temas que surgiram a partir dos dados coletados para este bloco de documentos, sistematizados no item 3, foram: *1 – Sustentabilidade; 2 – EA e Valores 3 – Visão integral de meio ambiente e sociedade; 4 – EA e construção da Cidadania; 5 – EA e ensino superior.*

Foi possível perceber, através da análise destes documentos, algumas tendências gerais e, também, em alguns momentos, diferentes posicionamentos em relação aos temas comuns apresentados por eles. Uma tendência interessante, em relação a estes temas, é que o conceito de “meio ambiente” vem sendo tratado pelos documentos, falando aqui daqueles que expressaram este entendimento, de forma a considerar o ambiente como um espaço dinâmico

e fluido que incorpora, além da dimensão de ambiente natural, outras dimensões, como a social e a histórica. Outro ponto interessante se mostra quando olhamos para o tema “sustentabilidade”. Encontramos nos documentos específicos de EA, a proposta recorrente em relação à necessidade de construirmos “sociedades sustentáveis” como uma alternativa ao modelo de sociedade atual. Tal proposta se mostra interessante, porém, ao nos depararmos com os documentos que trazem diretrizes curriculares para a formação de professores, percebemos um viés mais conservacionista e desenvolvimentista nas suas propostas relacionadas com a sustentabilidade.

Ao olharmos para o conjunto de documentos, nos parece que falta diálogo entre eles. Nesse sentido, acreditamos que, talvez, a proposta de instituir Diretrizes Curriculares específicas para EA, reafirme esta falta de articulação entre as esferas das políticas de EA, que indicam claramente a inserção da dimensão ambiental nos currículos, e aquelas relacionadas as diretrizes curriculares dos diferentes cursos.

Outro ponto interessante a se perceber, em relação à incorporação da EA no ensino superior, é que, ao contrário da posição da PNEA, que indica claramente que a EA deve ser inserida nos currículos de ensino superior de forma interdisciplinar, os outros documentos abrem para possibilidades de inserção através de disciplinas. Como já colocado aqui, não em detrimento da abordagem interdisciplinar da EA nos currículos, a inserção através de disciplinas vem sendo considerada por alguns autores como Oliveira (2007) e Zuin (2007), como uma possibilidade de incorporação desta temática pela universidade e um espaço mais marcado, que pode e deve se expandir para experiências mais amplas e interdisciplinares.

Nas diretrizes específicas de formação de professores (DCNFP e DCN Pedagogia), não conseguimos identificar uma proposta mais objetiva de inserção da temática, porém o fato de ela estar presente em seus textos indica que devem ser considerada nos currículos destes cursos. Esta indicação, da temática nestes documentos, nos parece um avanço no que diz respeito às influências da EA no campo de formação de professores. Porém, mais uma vez, sentimos falta de articulação em relação a propostas já indicadas tanto na PNEA como no ProNEA, o que nos parece compreensível se olharmos para o fato da temática ambiental estar presente em documentos específicos de formação de professores, como parte de um processo de incorporação da temática ambiental na sociedade.

Na busca de encontrar respostas para o nosso segundo objetivo, iniciamos a coleta de Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia. Das 48 universidades federais que oferecem cursos deste tipo - considerando aqui cursos presenciais - conseguimos coletar projetos de 37 delas, o que nos garantiu a representatividade de 77,1 % destas universidades. Surpreendeu-

nos o fato de encontrarmos uma grande quantidade de unidades de significados relativos à temática ambiental no texto destes projetos. Cabe ressaltar aqui que todos os projetos foram elaborados a partir de 2006, seguindo a demanda das diretrizes para estes cursos, e a presença dessas unidades de significados pode revelar um avanço de influências do campo da EA nestes cursos. Estas unidades foram identificadas, na maioria das vezes, nas ementas de disciplinas. O número de disciplinas nos diferentes cursos foi, de certa forma, também surpreendente. Em 72, dos 79 projetos analisados, pudemos identificar disciplinas que abordam, direta ou indiretamente, a temática ambiental. Levantamos, através destes projetos, entre eletivas, optativas e obrigatórias, um total de 190 disciplinas e percebemos que uma grande quantidade de disciplinas obrigatórias (93), principalmente aquelas relacionadas ao ensino de ciências e geografia, trazia questões referentes à temática ambiental entre seus conteúdos. Em relação às eletivas e optativas percebemos que, estas, na maioria das vezes, se caracterizam como disciplinas específicas no tratamento das questões ambientais. Tal fato se mostra interessante, uma vez que a PNEA não indica a abordagem da temática na formação inicial através de disciplinas, e sim de maneira interdisciplinar. Este descompasso entre políticas propostas para a incorporação da temática ambiental e o que se observa nos cursos analisados pode indicar uma certa dificuldade em se concretizar no currículo a proposta interdisciplinar, porém, se olharmos por um outro ângulo, este “descompasso” pode significar que a proposta de inserção vem sendo ressignificada a partir da compreensão e das possibilidades e necessidades particulares de cada curso. Encontramos, em poucos cursos (14), uma proposta mais clara, que se aproxima mais e procurar aprofundar a perspectiva interdisciplinar. Este aprofundamento foi perceptível, na medida em que estes projetos apresentavam eixos de aprofundamento relativos à temática ambiental. Desta forma, várias disciplinas são envolvidas na abordagem da temática ambiental e, às vezes, o trabalho de final de curso (TCC) se vinculava ao eixo específico escolhido.

Encontramos, também, poucas vezes, vinculados a estes eixos ou não, grupos de estudos e pesquisas relacionados à discussão das questões ambientais. É interessante perceber que os cursos que apresentavam estes eixos temáticos, na maioria das vezes, se localizavam em universidades da região amazônica. O número de unidades de significados que encontramos nos projetos desta região foi bastante significativo.

Tal fato nos instiga a levantar algumas questões sobre esta realidade. Cabe questionar aqui o porquê dos projetos desta região apresentarem tantas unidades de significados referentes à temática ambiental. Cabe ainda nos questionarmos sobre os tipos de influências que as propostas oficiais exercem na construção destes projetos e, ainda, sobre a articulação

destas influências com as diferentes vozes da sociedade que podem ou não estar participando da construção dos PPPs. Para tal seria interessante realizar estudos de caso na busca de aproximação de outras esferas do currículo que vão além dos PPPs. Estas esferas compreendem o ambiente da universidade, aulas, propostas de professores, projetos, grupos de estudos, extensão, ações etc. A necessidade de se conhecer o contexto cultural, econômico e político desta região também parece interessante, pois acreditamos na influência direta destas esferas da sociedade na construção dos projetos dos cursos. Tais processos investigativos caminhariam na tentativa de aproximação da prática efetivada do currículo (MOREIRA, 2001).

Em relação ao temas que perpassam os diferentes projetos, pudemos observar que eles se aproximam bastante daqueles levantados para as propostas e políticas que foram analisadas, porém, nos PPPs, pudemos identificar diferentes conotações nas construções das idéias apresentadas e que eram vinculadas a tais temas.

Sendo assim, os temas construídos a partir dos PPPs foram: *Dimensões da EA; Relações Sociedade e Natureza; Sustentabilidade; Princípios Metodológicos relacionados à EA.*

Foi interessante encontrar nos trabalhos, unidades de significados relacionadas a temática ambiental que traziam, de certa maneira, as três dimensões consideradas por Carvalho (2006) como fundamentais em trabalhos com EA. Sendo assim, as dimensões valorativa, política e dos conhecimentos têm sido consideradas quando se aborda a temática. Encontramos muitas unidades de significados que se referiam a conhecimentos relacionados à EA. Estes conhecimentos, na maioria das vezes, estavam vinculados aos conhecimentos acadêmicos, e os poucos projetos que se referiam a uma proposta mais crítica em relação a esta dimensão, propondo a integração com outros saberes além dos eruditos, eram, na sua maioria, da região amazônica.

A questão valorativa apareceu bastante nos projetos, de forma bastante aproximada ao texto das diretrizes para pedagogia. Como já dito, em muitos deles percebemos uma compilação literal de trechos das diretrizes, principalmente aqueles relacionados às noções de respeito à diversidade, às diferenças “ambiental-ecológica” etc. Tal fato pode ser um indicador bastante concreto das influências e pressões internas e externas presentes nos processos de construção de um currículo (SACRISTÁN, 2000a).

Outro aspecto, que nos parece interessante de ser explorado, relaciona-se com a abordagem política em relação à temática ambiental. Percebemos, com maior clareza nos projetos da região amazônica, um viés bastante crítico na abordagem da temática ambiental,

que de uma maneira geral, vinha associada nos textos às condições econômicas e sociais. Em relação a esta dimensão, pudemos perceber que, nos projetos, não se falava explicitamente em EA para construção da cidadania, como tem sido colocado nas políticas e propostas, mas sim em emancipação social, autonomia dos sujeitos e estas características sendo construídas sem dominação ou oposição em relação à natureza. É importante salientar que o fato de o discurso destes projetos apresentarem um viés mais crítico em relação às relações sociedade e natureza, não significa que a prática curricular corresponda a esta idéia.

Em relação à questão da “sustentabilidade” nos pareceu, principalmente naqueles projetos da região amazônica, que o termo “desenvolvimento sustentável” é mais utilizado. Porém, em projetos com perspectivas mais críticas sobre a questão ambiental, não nos pareceu que estivesse sendo enfatizada uma concepção desenvolvimentista em relação a possibilidades alternativas de organização social. O que nos parece é que talvez os termos venham sendo usados sem um embasamento maior sobre suas origens e suas conotações. É interessante observar que, muitas vezes, estes projetos traziam conceitos de “desenvolvimento sustentável” e “sociedades sustentáveis” em um mesmo texto, não indicando um posicionamento sobre os diferentes termos.

Quadro 3: Aproximações e Distanciamentos entre os temas encontrados nas propostas e políticas oficiais e nos projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia analisados.

Documentos / Temas	Dimensão Valorativa	Dimensão política	Dimensão dos conhecimentos	Relações Sociedade e Natureza	Sustentabilidade	Princípios Metodológicos
Propostas e Políticas oficiais	Respeito a Natureza. Ética Ambiental.	Perspectiva propositiva de “construção da cidadania”	“Diálogo de Saberes”	Consideração das relações sociedade e natureza no entendimento das questões ambientais	Políticas de EA: Sociedades Sustentáveis. Políticas Curriculares de formação de professores: Visão Desenvolvimentista. Educação para o desenvolvimento sustentável	Interdisciplinari dade e disciplinaridade
Projetos Político - Pedagógicos	Respeito a Natureza.	Crítica o sistema econômico atual.	Valorização dos Conhecimentos Científicos	Visão crítica das relações sociedade e natureza	Pouco embasamento nas discussões sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Educação para o desenvolvimento sustentável.	Interdisciplinari dade.

Outra questão que nos parece pertinente comentar aqui é aquela relacionada a princípios metodológicos associados, muitas vezes, a trabalhos com EA. Como já comentado,

poucos projetos evidenciaram, em seus textos, propostas que apontam para a perspectiva interdisciplinar, considerando aqui tal perspectiva como sendo a “abertura do currículo para interações entre cursos, disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento incorporando temáticas e procedimentos diversificados relativos ao meio ambiente” (JUYENT et al., 2003 p. 47).

É interessante constatar que muitas vozes articulam na construção dos PPPs. Tal fato fica evidenciado quando encontramos relações de aproximação e distanciamento entre os temas encontrados nos textos de políticas e propostas e nos projetos político- pedagógicos. Os temas se aproximam e parece, este fato, ser resultado de um processo histórico, onde a dimensão ambiental vem sendo considerada e vem sendo ressignificada pelo estado e sociedade civil (Quadro 3).

De uma maneira geral, consideramos bastante significativas as evidências que encontramos de incorporação da dimensão ambiental nos projetos político – pedagógicos dos cursos de pedagogia. Estas evidências nos mostram o avanço que as discussões em torno das questões ambientais vêm tomando na sociedade, a ponto de influenciar propostas curriculares. Acreditamos que estas tentativas podem significar um primeiro passo para futuras abordagens mais críticas e participativas. Conseguimos vislumbrar tendências que apontam para a construção de espaços de discussão de temas relevantes para a EA, porém em alguns momentos sentimos que estas discussões poderiam estar mais embasadas e fundamentadas. Nos projetos da região amazônica conseguimos encontrar, como já mencionado, alguns indícios de contextualização e interdisciplinaridade nas práticas - grupos de estudos, eixos temáticos dentre outras - que se relacionam ao trabalho com EA. Foi nesta região, que percebemos também um número interessante de unidades de significados relacionadas à EA.

Diante destes fatos, bem como de outras questões sistematizadas, algumas outras perguntas se abrem e a busca por suas respostas poderia nos ajudar esclarecer, aprofundar, corroborar ou não as análises deste trabalho. Para nós, fica claro que pesquisas que focassem em estudos de caso na análise de outras esferas do currículo, além do currículo planejado, seriam de grande relevância para o entendimento de algumas questões. Buscar algumas noções sobre os diálogos, que podem estar acontecendo ou não, entre as estruturas curriculares e a proposta curricular da Rede Aces, seria interessante. Articulada a esta proposta, a busca por sentidos que estão sendo construídos por professores e estudantes destes cursos, em relação à temática ambiental, também nos ajudaria a entender a expressão ou não destes projetos pedagógicos no cotidiano da sala de aula. Pesquisas que estudem os cursos oriundos de universidades da região amazônica para além da esfera do PPP nos ajudariam a

entender se, realmente, este viés mais crítico, com uma postura, às vezes, contra-hegemônica em relação à política neo liberal e suas ,estratégias, vinculadas a condicionantes moldados pela demanda de mercado, se concretiza na prática. Também nos parece relevante investigar se, realmente, nos locais onde as tensões do campo ambiental se fazem mais presentes, as vozes de outras esferas da sociedade, como os movimentos socioambientalistas e outros, vêm sendo consideradas.

O que nos parece mais claro é que as idéias que emergem dos PPPs são reflexos de um processo histórico, relacionado à introdução da dimensão ambiental nas estruturas de conhecimento. Estas questões parecem ser ressignificadas em relação a contextos particulares podendo sofrer, mais ou menos, influências destes diferentes contextos, a depender dos campos de tensões e disputas envolvidos em cada realidade. Talvez não seja por acaso que nas regiões sul e sudeste tenhamos encontrados menos unidades de significados nos projetos. Talvez, nestas regiões, estas questões se façam menos presentes no dia-a-dia.

A importância da força dos movimentos vindos da sociedade civil (de professores, ambientalistas e outros), no sentido de trazer para a construção destes significados relativos à temática ambiental as experiências sociais, as experiências em sala de aula e as necessidades locais, é certamente fundamental. O entendimento sobre que vozes se encontram na construção destes PPPs poderia esclarecer campos de poder e estimular propostas de articulação entre as políticas para formação de professores, os saberes relevantes para sua formação científica e pedagógica (e a possibilidade mais concreta de articulação destas duas esferas da formação) e a formação para lidar e atuar frente às questões ambientais que se processam no cotidiano das escolas. Neste sentido, um olhar também para as demandas da escola básica, para além da demanda de propostas curriculares como os PCNs, em relação às questões ambientais, se faz bastante pertinente na construção dos PPPs de formação inicial de professores.

Pensamos que processos de formação inicial de professores, que estejam articulados a questões contextuais e globais, podem contribuir de forma decisiva para a construção de novos padrões de relação entre a sociedade e a natureza. A construção de uma sociedade que seja mais crítica, participativa, solidária, justa e igualitária depende muito da atuação do professor, enquanto um sujeito que tenha voz ativa na sociedade, que participe da construção de políticas públicas, que articule o conhecimento da prática cotidiana e leve esse conhecimento para dialogar com os conhecimentos eruditos e que, necessariamente, participe da construção dos projetos político - pedagógicos da escola, dos cursos de formação e, conseqüentemente, do projeto político da sociedade.

Referências

- AGUIAR, M.M.A.; BRZEZINSKI, I.; FREITAS, H.C.L.; SILVA, M.S.P.; PINO, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Revista Educação e Sociedade**. v. 27, n. 96 2006, p. 819-842. Disponível em: www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a10v2796.pdf. Acesso em julho de 2010.
- AGUIAR, M..M.A.; MELO, A. Pedagogia e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia: polemicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, 2005a.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de Significado para a apreensão da construção de sentidos. **Revista Psicológica e Ciência**, Brasília, DF, v. 26 n.2, 2006.
- ANDRADE, A.C. **Educação Ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008.
- ANDRADE, D. F. Alguns aspectos da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental do ponto de vista dos educadores. **Anais... II Encontro Pesquisa em Educação ambiental – EPEA 2**, São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2003. 1 CD.
- ARAÚJO, M.I.O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0. p. 71-78, 2004.
- ARAÚJO, M.I.O. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de biologia**. 2004. 424f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- ARAÚJO, M.I.O.; BIZZO, N. O processo de identificação de práticas pedagógicas viáveis para inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA 3., 2005, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2005. 1 CD.
- ARAÚJO, U.F. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al. Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docconjunto.htm>. Acesso em janeiro 2011.
- BAIA JR, P; GUIMARÃES, D. A. A. Educação Ambiental nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de algumas universidades federais brasileiras – o caso da UFPA. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 2, 2003, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. 1 CD.

BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

BAKHTIN, [Volochnov, V.] **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, S.J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em novembro 2010.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: an overview of the issues. **J. Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, mar./apr., 1992. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201#preview Acesso em janeiro de 2011.

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, M.P. **Educação e Meio Ambiente: A formação de professores em tempos de crise**. 2007. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

BARRETO, A.C.G.P.; GUMARÃES, D.A.; SILVA, M.L. Educação Ambiental e representação social: saberes e imagens da prática acadêmica do curso de pedagogia. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 3, 2003, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. 1 CD.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do banco mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set/dez. 2008. p.423-436, Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/02.pdf. Acesso em fevereiro de 2011.

BARROS, A.G.F.F. **Gênero e Educação Ambiental: Realidade e Utopia na pedagogia, Sede IE, UFMT**. 2004. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, CUIABÁ, 2004.

BASSO, L.C. **A Educação Ambiental no ensino superior: opção curricular da Universidade Estadual do Centro do Oeste do Paraná**. 2002. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2002.

BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Eds.). **A pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 189-217.

BARZANO, M.A.L **Concepções de meio ambiente: um olhar sobre o curso de licenciatura em ciências biológicas**. 2000.172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2000.

BENETTI, B. Os conhecimentos tácitos e explícitos de futuros professores de ciências naturais e biologia. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 1, 2001, Rio Claro. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001. 1CD.
BITAR, M. **As questões ambientais e a formação de professores nos cursos de ciências biológicas e geografia em duas universidades de Mato Grosso do Sul**. 2007.n 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONOTTO, D.M.B. Formação docente em educação ambiental utilizando técnicas projetivas. **Paidéia**, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/13.pdf>. Acesso em janeiro de 2011.

_____. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência e Educação**, v. 14. n. 2, 2008. p. 295-306.

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, v. 1, n. 2, 1985, p. 17-24.

BRANCO, S. M. **O meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

BRANDÃO, C.R. **Sacerdotes de viola**. Petrópolis: Vozes, 1981.

BRASIL. CNE/CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, seção 1 p.11, Brasília, 2006. Disponível em http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/concursos/educacao2008/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 jan 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: janeiro. 2009

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; MEC/Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. 3 ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_ambiental/pronea3.pdf> Acesso em: janeiro / 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: janeiro 2009

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei Darcy Ribeiro), Plano Nacional de Educação 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2006. (Série Legislação).

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf. Acesso em: janeiro 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação na diversidade: **o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Série Avaliação, Brasília, n. 6, v. 23, 2006 (Coleção Educação para Todos).

_____. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a **Política Nacional do Meio Ambiente**, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 16509, 02 set. 1981a

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: dezembro de 2010.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BUCK, S.; LACHICA, K. W. BRASIL; T. C. A formação dos Pedagogos para a Educação Ambiental. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 3. Ribeirão Preto, 2005. **Anais...** Universidade de São Paulo, 2005.

CAMARGO, L.E. **A educação ambiental na formação de professores: um estudo de caso na PUC-RS**. 2000. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América latina. In: **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, p. 29-42, 1999.

CANEN, A; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação In: LAYRARGUES, P.P (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília, p.13-24, 2004.

CARVALHO, L.M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989.282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 1989.

_____. A temática ambiental e a formação de professores. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. **A formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S; LOGAREZZI, A (Orgs). **Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho Educativo**. São Carlos: EdUFScar, 2006.

_____. Políticas Públicas em Educação Ambiental no contexto da Conferencia Nacional de Educação: CONAE 2010. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial set 2010. p. 3-27.

_____. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In CUNHA, A.M.O. A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-89.

CAVALARI, R. M. F. As concepções de Natureza no Ideário Educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. In: V Congresso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas, Bruxelas, abr. 2007. Disponível em: < www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyTMA-2-CAVALARI.pdf >. Acesso em: fevereiro de 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática: 1994; 2005.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16 n. 2. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2003 pp. 221-236.

CMMAD - COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2 ed. RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, G.G.; FREITAS, D. Análise do grau de ambientalização curricular no curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL EPEA 2, 2003, São Carlos.. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003 1 CD.

CUNHA, A.M.O.A; TAVARES JUNIOR, M.J.; A educação Ambiental na formação inicial. In: CUNHA, A.M.O. A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 43-67

DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1993.

DIAS, R. E. LOPES, A. C. Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, nº 85, 2003, p. 1.155-1.178. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: janeiro de 2011

DIEGUES, A.C. S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. In: **São Paulo em Perspectiva**, 6 (1-2):22-29, jan/jun, 1992.

FARIAS. C.R.O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios**. 2008. 215p. (tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2008

FAVERO, M.L.A. **Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FALÁTICO, M.H.B.; PERALTA, I. G. Análise dos relatos escritos dos graduandos de Pedagogia com relação ao significado de ambiente natural e alterado. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EPEA 1, 2001, Rio Claro. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001 1 CD.

FENSTERSEIFER, C. **Olhares nas situações de Educação Ambiental no curso de pedagogia – habilitação anos iniciais**. 2004. 96f. Mestrado (Mestrado em Educação Ambiental). Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

FENSTERSEIFER, C.; LEVY, M. I. C.; GALIAZZI, M. C. Olhares em situações de Educação Ambiental: Um estudo de caso no curso de pedagogia da FURG. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 2, 2003, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003 (CD-ROM).

FERREIRA, L.C. Conflitos sociais contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 35-54, 1999.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus 2003

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v.37, n.30, p.63-97, jan/abr. 2007

FREITAS, D. et al. A inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: Abramowicz, A. et al. (Org), **Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 135-160.

FREITAS, D; OLIVEIRA, H. T; COSTA, G.G; KLEIN. P. **Diagnóstico do grau de ambientalização curricular no Ensino, Pesquisa e extensão na Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, s/d. Disponível http://www.ufscar.br/~ciecultura/deniselivro_2pdf. Acesso em 10 jan 2009

FREITAS, H.C.L. Certificação Docente e formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, vol. 24, núm. 85, dez, 2003, pp. 1095-1124

FREITAS, H.C.L. **Formação de Professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade* v. 23 136-167. 2002.

FREITAS, M.T.A.; A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116. São Paulo. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200002&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em dezembro de 2010.

GAMBOA, S.S. Saberes, Conhecimentos e as Pedagogias das Perguntas e das Respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009. pp. 9-19. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educação e Sociedade**. v.31 n. 113. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000400016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em fevereiro / 2011.

GENTILLI, P. Universidades na Penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: Gentilli, P. (Org). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R.; NASCIMENTO E.F. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de saúde pública**, v. 22 n. 5, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102311X2006000500003&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: julho 2010.

GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor. Em A. Nóvoa, (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992, pp.95-114.

GONZALES-GAUDIANO, E. La Educación ambiental de cara a la problemática global. *Ciência UANL / Universidad Autónoma de Novo León*, México, v. X n. 4, 2007. Disponível em <http://www.redalyc.uamex.me>. Acesso em jan 2009.

GOUVEIA, G.R.R. **Rumos da formação de professores para Educação Ambiental**. 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GUIMARÃES, M. Intervenção educacional: Do "de grão em grão a galinha enche o papo" ao "tudo junto ao mesmo tempo agora". In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

GUIMARÃES, M; SATO, M. Manifesto pela Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://educacao.riodasstras.rj.gov.br/rearo/pdf/manifestoea.pdf>. Acesso em 20 jan 2009.

GUIMARAES, S.S; TOMAZELLO, M.G.C. A formação universitária para o ambiente: educação para a sustentabilidade. In: ANPED 22, GE Educação Ambiental, 2003, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos...**Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em Fevereiro de 2011.

GUTERRES, G. **Educação Ambiental em curso de formação de professores: concepções de docentes do curso de pedagogia anos iniciais do ensino fundamental da FURG**. 2004. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande 2004.

HIGAN, D.J. Pobreza, poluição e prioridades: considerações sobre o meio ambiente e cidadania. **Textos Didáticos**, Campinas, n. 3, 1994.

_____. **Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Nepo/Unicamp, 2007.

JACOBI, P. Educação Ambiental: Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003.

_____. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005

JUNYENT, M; ARBAT, E; GELI, A.M. **Caractrísticas de la ambientalización curricular: modelo aces**. In: JUNYENT, M (Ed) et all. Ambientalización curricular de los estudios superiores. Girona: Universidade de Girona, 2003.

LAYRARGUES, P P. Educação para a gestão ambiental. In: LOUREIRO, C. F. (org). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.S. (Org.) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 2a edição. Brasília: IBAMA. p. 159-196. 2002.

LAYRARGUES, P.P. Democracia e arquitetura do poder na Política Nacional de Educação Ambiental. **Ambiente e Educação**. v. 14, 2009.

LEFF, E. Conocimiento y educacion ambiental. **Formação Ambiental**. v. 7 n. 17-18. Universidade de Cochabamba. Bolívia. 1997.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pensar a complexidade ambiental In LEFF, E (Coord). **Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002; 2006a

_____. **Racionalidade Ambiental: A reapropriação Social da Natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006b

LIBANEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** São Paulo. Cortez. 2000.

_____. Diretrizes Curriculares de pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96 Especial pp. 843-876, out 2006.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

_____. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas- SP, 2005.

_____. Educação Ambiental Crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. v. 35 n. 1 São Paulo, 2009. p. 145-163.

LIPAI, E.M; LAYRARGUES,P.P; PEDRO, V.V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: TRAJBER, R.; MELO S.S (Coord) **Vamos cuidar do Brasil** : conceitos e práticas em educação ambiental / Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.248 p 23-31

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago n. 26, 2004, p.109-118.

LOPES, A C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: MOREIRA, A. F B. (Orgs) **Currículo**: debates contemporâneos.São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos em Educação Ambiental. In: **Educação, Ambiente e Sociedade**: Idéias e práticas em debate. Programa de Comunicação Ambiental/CTS, Instituições de Ensino Superior. Serra: Cia Siderúrgica de Tubarão, 2004. 224p. pp 29-51.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUE,P.P. (Coord.), **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

_____. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil: um convite a reflexão. In: **Sinais Sociais**, v.1 n. 2. Serviço Social do Comércio. Departamento Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: reflexões e questões levantadas no GDP, **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 3, n. 1, 2008. pp. 187-201.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009a.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais. In: **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, p. 43-58, 1999.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, mai./ago., 2006.

MACIEL, M.B.P. **O projeto-político pedagógico e suas implicações em um curso de ciências biológicas**. 2006 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: mar. 2009.

_____. Currículo como espaço – tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 32 2006. p. 285 -297.

MARIANI, V.C.P. **A educação ambiental no curso de pedagogia: contribuições a partir do olhar de alunos e professores da UNIJUÍ**. 2005. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva histórica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 90, ago. 1994.

_____. Anísio Teixeira e a Universidade da educação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

MEIRA, P.; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO M. C. S, (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000

MINC, C. **Ecologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14 ano. 2001. Universidade do Minho Braga Portugal. p. 73 – 93.

MOREIRA, B.; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: _____. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAÇÕES Unidas. Agenda 21. 1992b. Disponível em:
<http://www.un.org/esa/sustdev/agenda21.html>

NALE, N.; OLIVEIRA, H.T.; FREITAS, D. Ambientalização Curricular na formação inicial de professores: análise comparativa de estratégias de aprendizagem. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL –EPEA 1, 2001, Rio Claro. **Anais...** Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2001. 1 CD.

NOBRE, M.; AMAZONAS, M. **Desenvolvimento sustentável**: a institucionalização de um conceito. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

NOVICKI, V. A. Educação Ambiental: desafios a formação / trabalho docente. In CUNHA, A.M.O. A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 21- 42.

OLIVEIRA, H.T. Transdisciplinaridade. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

OLIVEIRA, H.T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: TRAJBER, R.; MELO S.S (Coord) **Vamos cuidar do Brasil** : conceitos e práticas em educação ambiental / Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.248 p

OLIVEIRA, H.T; CINQUETTI, H.S; FREITAS, D.; NALE, D. Educação Ambiental na formação inicial de professores. In: ANPED 22, GE Educação Ambiental, 2000, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos...**Poços de Caldas, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0810>. Acesso em Fevereiro de 2011.

OLIVEIRA, H.T.; FARIAS, O.R.C.; PAVESI, A.; CINQUETTI, H.C.S. **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior**: elementos para discussão sobre políticas públicas.Série Documentos Técnicos n. 12 Brasília: SECAD/MEC, 2005

OLIVEIRA, H.T; FARIAS, C. R.O; PAVESI, A. Educação Ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas publicas. **Revista brasileira de educação ambiental**, Brasília, n. 3, p.106-112, 2008.

OLIVEIRA, H. T.; FREITAS, D. Desafios e obstáculos na incorporação da temática ambiental na formação inicial de professores da UFSCar (Brasil). In: FORO NACIONAL SOBRE A INCORPORAÇÃO DE LA PERSPECTIVA AMBIENTAL NA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL. São Luis Potosí. **Anais...** México: UASLP, 2003, p. 16-29.

OLIVEIRA, H. T. Mesa redonda: **A EA no Parlamento: projetos de lei em tramitação**. Seminário dos 10 anos da PNEA. Brasília, 27 a 29 de abril de 2009. Não publicado. Apud CUNHA, A.M.O.A; TAVARES JUNIOR, M.J.; A educação Ambiental na formação inicial. In: CUNHA, A.M.O. A. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 43-67

OVIGLI, D. F. B.; OVIGLI, F. M.; TOMAZELA, A. B. G. **A educação ambiental na formação inicial de professores: o curso de pedagogia em foco**. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo>. . Acesso em: fevereiro 2010

PAVESI, A. Cultura, Escola e Currículo: A inserção da temática ambiental na formação do arquiteto. In: III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL- EPEA 3, 2005, Ribeirão Preto. **Anais...** Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. 1 CD.

PAVESI, A. **A Ambientalização da formação do arquiteto: o caso do curso de arquitetura e urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESCUSP)**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Metodologia e Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores : Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

PISANESCHI, L.S.C. **O instituto superior de educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação de professores nas series iniciais : uma abordagem histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Universidade de São Paulo, 2008.

REDE UNIVERSITÁRIA DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (RUPEA). **Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior: elementos para discussão de políticas públicas**, 2005. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, L.S.V.B.; LEITE, E.B.; COSTA NEVES, M.L. R. Educação Ambiental em diferentes licenciaturas – Formação docente. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL EPEA 5, 2009, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINK, J. **Análise da produção acadêmica apresentada nos encontros de pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. 2009.

ROBOTTOM.I. Contestation and consensus in environmental education. **Curriculum Perspectives** v.7, n.1, p 23-27, 1987.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, Outubro/2001.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 18ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998; 2000.

SAHEB, D. **A Educação Ambiental e a formação em Pedagogia**. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SAUVÉ, L. La educacion ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: em busca de um marco de referencia educativo integrador. **Tópicos Tópicos**, v. 1, n. 2, 1999. p. 7-27.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007

SAVIANI, D. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Autores Associados: Campinas. 2008.

SANTOS, W.L.P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência e Ensino**. v.1, n. especial. Novembro 2007.

SECAD. **Educação Ambiental**: Aprendizizes de Sustentabilidade. Cadernos Secad, n.1, Brasília: MEC 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>. Acesso em 10 jan. 2009.

SEVERINO, A. J. **Educação, trabalho e cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, 14(2), p.65-71, 2000.

_____. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____. Formação, Perfil e Identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In BARBPSA, R.L.L.(org). **Formação de Educadores**: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São PAULO:UNESP, 2006.

_____. ; In: FERREIRA, N.S.G.; **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. São Paulo: Líber Livro, 2006.

_____. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. Texto entregue no Seminário de Planejamento das Ações Pedagógicas nas Escolas da Rede Estadual do Estado de Pernambuco em 07/02/2008. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Pernambuco: 2008. Disponível em:
http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj_pedag_2.pdf. Acesso feve/ 2011.

SGUISSARDI, V. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-44, set./dez., 2002.

SGUAREZI, N.O. **Educação Ambiental e a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, J.R.N. **A Educação Ambiental no projeto político – pedagógico dos cursos de pedagogia, biologia e geografia da Universidade Federal de Roraima**. 2004. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

SILVA, R. L. F. Análise qualitativa dos planos de ensino de Educação Ambiental dos cursos de licenciatura do estado de São Paulo. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 1, 2001, Rio Claro. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001. 1 CD.

SILVA, T.T. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA.; JUNIOR, L.A.F. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa** v. 31 n. 2 p 285-299. São Paulo, 2005.

SOTERO, J.P; SORRENTINO, M. A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. **Anais...** V ENANPPAS GT: 6, 2010. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/gt6.html>. Acesso em junho de 2011.

SOUZA, L.B.; SILVA, F.K. Meio Ambiente e Educação Ambiental segundo as representações de estudantes do curso de geografia: um estudo na universidade federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL EPEA 4, 2007, Rio Claro. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. 1 CD.

SPINELLI, L.S.F. **Representações sociais de Educação Ambiental dos alunos do curso de pedagogia da UFMT**. 2002. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

TANURI, L. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº14, 2000.

TANURI, L.M. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In In BARBOSA, R.L.L.(org). **Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. São PAULO: UNESP, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TOLEDO, V. M. Universidad y Sociedad sustentable. Uma propuesta para el nuevo milênio. **Tópicos em Educación Ambiental**, v. 2., p. 7-20, 2000

TOZONI-REIS, M.F.C. Educação Ambiental e sustentabilidade. **Anais...** Encontro Internacional de Agroecologia. CD ROM, Faculdade de Ciências Agrárias Agrônômicas. Botucatu: 2001.

_____. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

_____. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. In: CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-246

TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu M TRISTÃO - **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2007

UNESCO-UNEP. Internacional Strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s. Paris: UNESCO, 1988.

VEIGA, I.P.A. Inovações e Projeto – Político Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

VELASCO, S.L. Perfil da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Volume 02, jan./fev./mar. 2000.

VERONA, M.F.; LORENCINE JR, A. Concepções de Educação Ambiental e a formação inicial de professores de ciências e biologia: uma análise da universidade estadual de Londrina. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 5, 2009, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Vidal, D.G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VIEIRA, E. A Política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5538.pdf>. Acesso em junho 2011.

VIOLA, E. J. O Movimento Ecológico no Brasil (1974-1986): do Ambientalismo à Ecopolítica, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, 1987.

VIOLA, E. J. O. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDENBERG, M. (org.). **Ecologia, ciência e política**. Rio de Janeiro: Revan, p. 49-75 1992.

VIVEIRO, A. A.; CAMPOS, L.M.L. Formação de professores de Ciências e a temática ambiental: o olhar sobre o curso de licenciatura. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – EPEA 5, 2009, São Carlos. **Anais...** Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

ZUIN, V.G.; Trajetórias em formação docente: da química verde a ambientalização curricular. . In: ANPED 22, GT Educação Ambiental, 2007, Poços de Caldas. **Anais Eletrônicos...**Poços de Caldas, 2003. Disponível em: [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em Fevereiro de 2011.

ZUIN, V G.; FREITAS, D. Considerações sobre a ambientalização curricular do ensino superior: o curso de licenciatura em química. Disponível em <http://www.univali.br/gt22>. Acesso em 15 de julho de 2010.